¿REDES O PAREDES?

Paula Sibilia

La escuela en tiempos de dispersión

¿REDES O PAREDES?
Paula Sibilia

tinta fresca
ensayos educación

¿REDES O PAREDES?

Paula Sibilia

La escuela en tiempos de dispersión

tinta fresca

ensayos educación

tinta fresca

Corrección y coordinación editorial
Dora Di Sarli

Diseño y diagramación
Fabiana Di Matteo

Diseño de tapa
Silvina Simondet

Sibilia, Paula
Redes o paredes? : la escuela en tiempos de dispersión . - 1a ed. - Buenos Aires : Tinta Fresca, 2012.
216 p. ; 21,5x13 cm.

ISBN 978-987-576-575-7

1. Ensayo Sociológico. I. Título
CDD 306.43

© **Tinta fresca ediciones S.A.**
Corrientes 526
(C1043AAS) Ciudad de Buenos Aires

Hecho el depósito que establece
la Ley N° 11.723.
Libro de edición argentina.
Impreso en la Argentina.
Printed in Argentina.

—¿Qué esperaban al denunciarme ante el director?
—Que usted sea castigado, como nosotros.
—¿Ah, quieren castigarme?
—Usted nos insultó y se merece un castigo... usted dijo "ordinarias" y nosotros decimos "hijo de puta", ¡es lo mismo!
—Pero ustedes tienen que entender que yo soy el profesor, ¡es así y listo!
Laurent Cantet, *Entre los muros (2008)*

Es necesario, ante todo, la obediencia en el carácter de un niño, particularmente en el de un alumno. [...] La obediencia puede nacer de la coacción y entonces es absoluta, o de la confianza y entonces es razonada. Esta obediencia voluntaria es muy importante, pero aquélla es en extremo necesaria, porque prepara al niño para el cumplimiento de las leyes que después tiene que cumplir como ciudadano, aunque no le agraden.
Immanuel Kant, *Sobre pedagogía (1803)*

Índice

Introducción: ¿Para qué sirve una escuela? 7

1. El colegio como una tecnología de época 11

2. El molde escolar y la maquinaria industrial 25

3. Educar al soberano disciplinando a los salvajes 33

4. Los incompatibles: otros tipos de cuerpos y subjetividades 43

5. El derrumbe del sueño letrado: desazón, deserción y *zapping* 61

6. Las subjetividades mediáticas quieren divertirse 79

7. Del alumno al cliente, de la ley a la negociación 91

8. Del niño al usuario o consumidor: cae el mito de la transmisión 103

9. Del empleado al emprendedor, de la formación a la capacitación 123

10. Mercado en vez de Estado: de las amonestaciones al *bullying* 141

11. Violencia e inseguridad: del reformismo moral al blindaje policial 157

12. Del pizarrón a las pantallas: la conexión contra el encierro 175

13. Aulas informatizadas y conectadas: ¿muros para qué? 183

14. ¿Resistir al confinamiento o sobrevivir a la red? 201

A modo de conclusión: Inventar nuevas armas 209

Introducción

¿Para qué sirve una escuela?

Este ensayo empieza con una pregunta y corre el saludable riesgo de desembocar, al final de todo su recorrido, en un mar de ecos exhalados por la misma cuestión. Mientras nos deslizamos raudamente a bordo de este siglo XXI que tantas sorpresas nos ha deparado, ostentando todos sus sortilegios tecnológicos y su estilo de vida globalizado, ¿la escuela se ha vuelto obsoleta?

Es muy difícil contestar ese interrogante de un modo categórico; tal vez, inclusive, las posibles respuestas todavía resulten impronunciables. Por eso, la finalidad de estas páginas consiste en profundizar ese cuestionamiento, explorando algunas de sus aristas con el propósito no ya de ofrecer soluciones tranquilizadoras sino de refinar su formulación para hacerlo más fructífero. Embarcamos en ese desafío sabiendo, de antemano, que las herramientas de que disponemos para realizar esa tarea no son las del especialista en educación, con las ventajas y desventajas que eso implica. En vez de surgir de la vasta tradición pedagógica, y aunque sin duda aspire a dialogar con algunas de sus vertientes, la perspectiva de análisis aquí convocada parte de un terreno que aún suele considerarse muy distante de los rituales escolares, casi su antagonista: el campo de los medios de comunicación. Sobre todo en su rutilante conjugación informática, digital e interactiva, que viene emplazándose a nivel mundial en sintonía con los avances ya más asentados de la cultura audiovisual.

Se intentará también, y con especial énfasis, desplegar una mirada antropológica y genealógica sobre el problema enfocado, con el fin de detectar algunas tendencias propias de nuestra era: aquella que nos impregna al mismo tiempo en que la tejemos y surcamos a toda velocidad, motivando

la incertidumbre del interrogante inicial. Si todavía enmudece o titubea a la hora de responderlo, al menos este clima de época brinda algo insólito que deberíamos aprovechar como una rara dádiva: permite poner el presente en cuestión. Por encontrarnos de repente ante una encrucijada, vemos cómo estallan las cercas erguidas a partir de viejas convicciones y certezas que ya no son tales. Pero ser contemporáneo no es tarea exenta de riesgos: si estamos alertas a las señales del mundo, quizás tengamos la suerte de que éstas nos perturben hasta el punto de suscitar pensamiento; siempre y cuando se logre sortear los peligros que implica pisar terrenos tan pantanosos sin eludir la complejidad de los fenómenos ni despreciar sus contradicciones. Aunque el desmoronamiento que está en curso sea doloroso y desconcertante, también es cierto que tras esa abertura la visión se expande hacia otras direcciones y, en consecuencia, los caminos pueden multiplicarse.

Por tales motivos, el foco de este ensayo no apunta solamente a la escuela ni al peculiar entorno sociocultural, económico y político que la vio nacer y desarrollarse con su orgullosa misión civilizadora. Además de contemplar ese hito con suma curiosidad, el estudio tiende a concentrarse en el contexto actual, que sin duda ha cambiado bastante y en varios sentidos con respecto a aquellos tiempos cada vez más remotos. Con esa premisa como telón de fondo, el análisis aquí propuesto tiene en su mira un componente vital de esa maquinaria, cuyo modelaje constituyó su principal objetivo: los cuerpos y las subjetividades para los cuales esa institución fue creada, en el momento de su invención y durante su gradual solidificación. La naturaleza humana no es inmutable, constituida como una entidad inconmovible a través de las historias y las geografías; por el contrario, las subjetividades se construyen en las prácticas cotidianas de cada cultura, y los cuerpos también se esculpen en esos intercambios. Por eso, este texto busca acompañar los itinerarios que compusieron esa trama hasta llegar a su configuración más actual, deteniéndose prioritariamente en los modos de ser y estar en el mundo

que surgen hoy en día, y que suelen relacionarse con la escuela de modos conflictivos.

Un primer desdoblamiento de la cuestión que nos guía, por tanto, podría ser el siguiente: ¿qué tipos de cuerpos y subjetividades produjo la escuela tradicional en su apogeo? Esa localización histórica remite, sobre todo, a la segunda mitad del siglo XIX y buena parte del XX; es decir, un denso bloque temporal durante el cual esa institución irradiaba aires de plena solvencia, lejos de ser acusada de obsolescencia o de estar potencialmente perimida. Hay otra pregunta latente en esa averiguación: ¿por qué y para qué nuestra sociedad —occidental, moderna, capitalista, industrial— se propuso, en aquella época, generar ese tipo peculiar de seres humanos? Ese trayecto indagatorio es fundamental, pero en su meta centellean los nudos problemáticos que se privilegiarán aquí: ¿qué tipo de modos de ser y estar en el mundo se crean ahora, al despuntar la segunda década del siglo XXI? ¿Cómo, por qué y para qué?

Avanzando un poco más en esa aventura, surgirá la pregunta más interesante y también la más espinosa, cuya respuesta quizás aún deba permanecer abierta y pulsante: ¿cuáles son los tipos de cuerpos y subjetividades que quisiéramos forjar hoy en día, pensando tanto en el presente como en el futuro de nuestra sociedad? Una vez definido ese complicado sondeo, incluso para contribuir a depurarlo o ahondarlo, también habría que justificar las posibles contestaciones inquiriendo nuevamente sus puntos clave: ¿por qué y para qué? Por último, en esa búsqueda por desentrañar la médula de este asunto, cabría insertar la duda crucial que inspiró la redacción de este libro, como un disparo hacia nuevos rumbos: ¿qué tipo de escuela —o qué substituto de ella— necesitaríamos para lograr ese objetivo?

1

El colegio como una tecnología de época

Entre tantas preguntas abiertas, cada vez más difíciles de responder debido a su creciente especificidad y a lo arduo que resulta imaginar alternativas para el futuro de nuestro presente, una certeza es casi obvia y podría servir aquí como punto de partida: actualmente, la escuela está en crisis. ¿Por qué? Los factores que llevaron a esa situación son innúmeros y sumamente complejos, pero una vía para comprender los motivos de ese malestar consiste en recurrir a su genealogía. Al observarla bajo el prisma historiográfico, esa institución gana los contornos de una *tecnología*: se la puede pensar como un dispositivo, una herramienta o un intrincado artefacto destinado a producir algo. Y no cuesta demasiado verificar que ese aparataje se está volviendo gradualmente *incompatible* con los cuerpos y subjetividades de los chicos de hoy. La escuela sería, entonces, una máquina anticuada. Por eso, tanto sus componentes como sus modos de funcionamiento ya no sintonizan fácilmente con los jóvenes del siglo XXI.

En esa junción —que, aun así y no obstante, insiste en ocurrir todos los días durante largas horas, en casi todos los rincones del planeta— las piezas no encajan bien: se descubren relieves imprevistos en sus engranajes y los circuitos se obstruyen con frecuencia, ocasionando todo tipo de fricciones, trabas, ruidos, desbordes e incluso tremendos destrozos. Se trata, en fin, de organismos que no se ensamblan tan armoniosamente como solía suceder algún tiempo atrás; y, en consecuencia, tienden a desencadenar conflictos de toda especie y de la más variada gravedad cuando se los pone en contacto. Más allá de las particularidades individuales de cada estudiante y de las diversas instituciones cobijadas bajo la categoría "escuela", dejando de lado también las

significativas diferencias relativas a los contextos socioeconómicos e inclusive geopolíticos de cada caso, sería difícil negar esa *incompatibilidad*. Hay una divergencia de época: un desajuste colectivo entre los colegios y sus alumnos en la contemporaneidad, que se confirma y probablemente se refuerce día a día en la experiencia de millones de niños y jóvenes de todo el mundo. Se trata de algo que ya parece constituir una marca generacional y que, de hecho, ha sido teorizado por varios autores recurriendo a motes relacionados con ciertas letras del alfabeto —generación Y o Z, por ejemplo, así como N de *net* y D de *digital*— o bien a la más desahuciada etiqueta "post-alfa", además de la exitosa expresión "nativos digitales" y otras por el estilo.

Como quiera que sea, y aunque nadie ignore que ese desacople se viene gestando desde hace ya bastante tiempo, quizás incluso a todo lo largo del extenso y conturbado siglo XX, la brecha se ha vuelto incontestable en los últimos años. La primera década del nuevo milenio fue decisiva, en ese sentido, y probablemente lo serán aún más las que vendrán. Esa constatación ocurre, justamente, cuando se está sellando un encaje casi perfecto entre esos mismos cuerpos y subjetividades de la actualidad, por un lado, y un nuevo tipo de maquinaria, por otro lado, bastante distinta y quizás opuesta a la parafernalia escolar. Se trata, claro está, de los aparatos móviles de comunicación e información, tales como los teléfonos celulares y las computadoras portátiles con acceso a Internet, que ensancharon hasta el abismo la fisura abierta hace más de medio siglo por la televisión y su concomitante "cultura audiovisual". A partir de la evidencia de ese choque se han originado las diversas tentativas de fusionar de algún modo ambos universos: el escolar y el mediático. Esas iniciativas se despliegan actualmente en varias partes del mundo respondiendo a la urgencia del conflicto y tratando de resolverlo de modos innovadores, aunque todavía con métodos experimentales y resultados inciertos.

Desde luego, no se trata de un fenómeno fortuito ni demasiado enigmático: hay explicaciones históricas e inclusive antropológicas para esa creciente discrepancia entre

los colegios y los chicos de hoy, así como para la hostilidad y los dilemas que suelen acompañarla. Esas justificativas comprenden un amplio abanico de factores económicos y políticos, además de importantes cambios sociales, culturales y morales, que fueron desencadenándose en las últimas décadas con una brusca aceleración en los años más recientes. ¿De qué transformaciones se trata? Aunque haya en juego ciertos movimientos contradictorios o de alta complejidad, que no hacen más que sumar incertidumbres al cuadro presente, sus lineamientos básicos resultan casi obvios para quienes transitamos algunas décadas del siglo pasado y nos ha tocado ser adultos a principios del XXI. Y están lejos de poder sintetizarse aludiendo exclusivamente a los avances técnicos.

Tras haberse iniciado probablemente en el periodo de postguerra o, con más seguridad, a partir de los años 1960, la germinación de esos procesos ha demorado bastante tiempo, pero ahora sus frutos cristalizan con un triunfalismo que no deja lugar a dudas. Y aunque sea evidente que la causa de tan complejo movimiento histórico no se limita a los dispositivos tecnológicos de reciente popularización, su confluencia con esta crisis que ya estaba decantando ha motivado, precisamente, que la grieta sea cada vez más ineludible. Por un lado, entonces, tenemos a la escuela con todo su clasicismo a cuestas; por otro lado, la presencia cada vez más incontestable de esos "modos de ser" típicamente contemporáneos. Esa desarticulación se ha vuelto muy difícil de soslayar mirando hacia otro lado o fingiendo que no pasa nada, o bien tratando de emparchar vanamente un artefacto abstruso que, a todas luces, parece haber perdido buena parte de su eficacia y su sentido al depararse con el nuevo paisaje que creció a su alrededor.

En virtud de la generalización de ese panorama, este ensayo se propone examinar en qué consisten esos cambios tan profundos que vienen afectando a los cuerpos y las subjetividades en los últimos tiempos, y que ahora permitirían vislumbrar la consumación de una metamorfosis. De hecho, aunque haya prosperado en el breve plazo de

una misma generación, se trata de una transformación tan intensa que suele despertar toda suerte de perplejidades, especialmente en aquellos que no han nacido inmersos en el nuevo medio ambiente sino que atravesaron esa mutación y ahora sienten sus efectos en la propia piel. Al fin y al cabo, estamos aludiendo a una transición entre ciertos modos de ser y estar en el mundo —que, sin duda, eran más compatibles con el colegio tradicional y con las diversas tecnologías adscriptas al linaje escolar— y estas nuevas subjetividades que florecen actualmente y que manifiestan su flagrante disconformidad con dichas herramientas, mientras se ensamblan alegremente con otros artefactos.

Bajo esta perspectiva, por tanto, queda claro que la escuela es una tecnología de época. Aunque hoy parezca tan "natural" y obvio algo cuya inexistencia sería inimaginable, lo cierto es que esa institución no siempre existió en el orden de una eternidad improbable, como el agua y el aire, ni siquiera como las nociones de niño, infancia, hijo o alumno, igualmente naturalizadas pero también pasibles de historización. Muy por el contrario, entonces: el régimen escolar fue inventado algún tiempo atrás y en el seno de una cultura bien definida; es decir, en una confluencia espacio-temporal bastante concreta e identificable, hasta se diría que demasiado reciente para haberse arraigado al punto de volverse incuestionable. De hecho, esa institución fue ideada con el fin de responder a un conjunto de demandas específicas del proyecto histórico que la diseñó y se ocupó de ponerla en práctica: la modernidad. Claro que había habido, antes, escuelas o colegios, pero no equivalían a lo que ahora nombramos con esos términos. En la Edad Media, por ejemplo, "eran reservados a un pequeño número de clérigos y se mezclaban las diferentes edades en un espíritu de libertad de costumbres", cuenta Philippe Ariès, aclarando que recién "al principio de los tiempos modernos se convirtieron en un medio de aislar cada vez más a los niños durante un período de formación tanto moral como intelectual, de adiestrarlos gracias a una disciplina más autoritaria y, de ese modo, separarlos de la

sociedad de los adultos". Pero, como aclara el mismo historiador francés, "esa evolución del siglo XV al XVIII no se dio sin resistencias".[1]

Sin duda, fue una estrategia sumamente audaz que, en contrapartida, también requería ciertas condiciones básicas para poder funcionar: además de estipular metas y objetivos, hubo que establecer determinados requisitos, de diversa índole, para que semejante maquinaria pudiera operar con eficacia. Entre las exigencias históricas a las cuales buscaba responder la creación de esa curiosa entidad figuran los desmesurados compromisos de la sociedad moderna, que se pensó a sí misma —al menos, idealmente— como igualitaria, fraterna y democrática. Y, por consiguiente, asumió la responsabilidad de educar a todos sus ciudadanos para que estuvieran a la altura de tan magno proyecto, desplegando con ese fin los potentes recursos de cada Estado Nacional. Hacía falta alfabetizar a cada uno de los habitantes de la nación en el uso correcto del idioma patrio, por ejemplo, enseñándoles a comunicarse con sus contemporáneos y con las propias tradiciones mediante la lectura y la escritura. Además, había que instruirlos para que supieran hacer cálculos y lidiar con los imprescindibles números. En suma, un conjunto de aprendizajes útiles y prácticos que fueron desplazando a una multitud de dogmas y mitos sin aval científico o cuya inutilidad se tornó flagrante; es decir, todo aquello que ya no servía para nada tras haber perdido el substrato cultural que antes le diera sentido. Y, por último aunque no menos esencial, era necesario aleccionar a los hombres del futuro en los usos y costumbres dictados por la virtuosa "moral laica" enarbolada por la burguesía triunfante: un menú inédito de valores y normas que se impuso junto con ese inmenso proyecto político, económico y sociocultural.

Embebida en esa atmósfera en ascenso, la plataforma sobre la cual se irguió dicho programa ostenta un mote

1. ARIÈS, Philippe, *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro, LTC-GEN, 2011; p.107.

muy claro: disciplina. En sus lecciones impartidas a fines del siglo XVIII y publicadas algunos años más tarde, en 1803, bajo el título *Sobre pedagogía*, nada menos que Immanuel Kant dejó sentado que ése sería el objetivo prioritario de la educación. "La disciplina convierte a la animalidad en humanidad", afirmaba el filósofo alemán hace más de doscientos años, aseverando que sólo con ese instrumento en mano sería posible "someter a la barbarie".[2] Quedaba explicitada, así, la función básica de la institución escolar entonces en ciernes: humanizar al animal de nuestra especie, disciplinándolo para modernizarlo y, así, iniciar la evolución capaz de convertirlo en un buen ciudadano. Una vez lograda esa primera meta, en segundo lugar cabría "cultivar" a los hombres para que éstos pudieran desarrollar determinadas habilidades, tales como leer y escribir o aprender otras destrezas más específicas. Esa tarea requeriría "la instrucción y la enseñanza", pero solamente podría consumarse a partir del trabajo civilizador previamente realizado sobre la naturaleza cruda de los alumnos. En ese sentido, para Kant, la disciplina sería una labor *negativa*, destinada a anular una etapa previa: "la acción por la que se borra en el hombre la animalidad". De ese modo se expurgaría su condición primitiva o su barbarie originaria, que se verificaba en algo gravísimo para el proyecto moderno: la ignorancia de la ley.

En cambio, la instrucción ya constituiría la parte *positiva* de la educación, inscripta necesariamente sobre la vital supresión del estado precedente, ya que sólo "la disciplina somete al hombre a las leyes de la humanidad y comienza a hacerle sentir su coacción".[3] De manera que esa fase básica no consistiría solamente en enseñar a los niños cuáles son las reglas concretas que comandan la sociedad, sino en algo mucho más elemental e imprescindible: saber que la ley existe y, como tal, debe ser respetada. Siguiendo la

2. KANT, Immanuel, *Sobre pedagogía*. Buenos Aires, Elaleph.com, 2001; p. 4 y 18.
3. KANT, ob. cit., p. 5 y 18.

escala de prioridades de la pedagogía kantiana, además de la disciplina y la instrucción, en tercer lugar sería necesario propagar la "civilidad", logrando así que cada hombre adquiera "buenas maneras, amabilidad y una cierta prudencia" para poder adaptarse con éxito a las costumbres y los usos sociales. Por último, el filósofo destacaba que "hay que atender a la moralización", de modo que habiendo aprendido a ejecutar un conjunto de tareas con distintos fines, cada uno tenga también "un criterio con arreglo al cual sólo escoja los buenos". En síntesis, la pedagogía tendría como meta propiciar "el desarrollo de la humanidad", de manera acumulativa y cada vez más perfeccionada, procurando que ésta no fuera sólo "hábil, sino también moral", pues "no basta con el adiestramiento; lo que importa, sobre todo, es que el niño aprenda a pensar"; y, fundamentalmente, que sepa comportarse como se debe.[4] Ese ejercicio de la racionalidad transmitido por la educación formal así pautada era también, y quizás sobre todo, *normalizador*: se enseñaba a pensar y a actuar del modo considerado correcto para los parámetros de la época.

El texto de Kant sin duda merece el detenimiento aquí deparado, ya que su obra constituyó uno de los pilares de la modernidad; por eso, no conviene desdeñar el vínculo que esa pluma soldó entre la educación formal y la disciplina como un proyecto cardinal de la Ilustración. Esta debía aplicarse e infundirse de inmediato en cada recién nacido "porque en otro caso es muy difícil cambiar después al hombre", explicaba el filósofo alemán; de lo contrario, ocurriría algo muy peligroso: éste quedaría a merced de sus caprichos. Por eso, la capacidad de doblegarse ante la razón y la disciplina debería inculcarse muy precozmente en la trayectoria vital de todos los ciudadanos: "si en su juventud se le dejó a su voluntad, conservará una cierta barbarie durante toda su vida", advertía el autor, agregando que "tampoco le sirve de nada el ser mimado en su infancia por la excesiva ternura maternal, pues más tarde

4. KANT, ob. cit., p. 18 y 19.

no hará más que chocar con obstáculos en todas partes y sufrir continuos fracasos, tan pronto como intervenga en los asuntos del mundo".[5] Por tales motivos, complementando la severidad paterna y el control familiar, fue necesario instituir la escuela moderna para reforzar esa misión, cuya utilidad sería tanto individual como colectiva.

De modo que no ha sido por razones banales que se adoptó el nuevo hábito: desde muy pequeños, los niños de la era burguesa debieron ser enviados todos los días a las escuelas "no ya con la intención de que aprendan algo", según recalcó el mismo Kant, "sino con la de habituarlos a permanecer tranquilos y a observar puntualmente lo que se les ordena".[6] Por eso, para el ciudadano moderno, no haber sido instruido en el dominio de ciertas habilidades implicaría, sin duda, un problema; sin embargo, mucho peor que cualquier impericia —incluso más grave que cierta ignorancia o necedad— sería el hecho de no tener disciplina. Porque eso lo llevaría a equipararse a un salvaje o un bárbaro y, una vez consumada esa falta en el niño, ya no podría ser remediada más tarde con enseñanzas puntuales: convertido en un adulto indisciplinado, ese hombre estaría arruinado sin posibilidad de enmienda para los fines perseguidos por la civilización. De hecho, además de denunciar con firmeza esas fallas de carácter en los infantes maleducados que se convertirían, fatalmente, en adultos sin disciplina y por ende malogrados, ese autor identificaba algo similar "entre los salvajes que, aunque presten servicio durante mucho tiempo a los europeos, nunca se acostumbran a su modo de vivir". Al explicar los motivos de dicha resistencia al rigor disciplinario en los seres provenientes de otras culturas, el filósofo alemán no sólo no adhiere sino que niega explícitamente que hubiera en ellos "una noble inclinación hacia la libertad, como creen Rousseau y otros muchos". En cambio, Kant denuncia una especie de brutalidad que sería inherente a

5. KANT, ob. cit., p. 5 y 8.
6. KANT, ob. cit., p. 5.

esas criaturas: "es que el animal aún no ha desenvuelto en sí la humanidad".[7]

Aunque esas palabras provoquen cierto escozor en los lectores del siglo XXI, conviene aclarar que fueron redactadas sin titubeos, hace dos largas centurias, por uno de los pensadores con mayor relevancia de nuestra tradición; y, ciertamente, sus reflexiones han colaborado para consolidar a la institución escolar tal como la conocemos. Pues la educación formal constituyó un importante brazo armado de la Ilustración: además de desdoblar sus ímpetus modernizadores y secularizantes, liberando al soberano de las tinieblas de la ignorancia, también terminó siendo un fuerte movimiento de uniformización cultural, capaz de descalificar y asfixiar bajo su hegemonía racionalista todas las (muchas) manifestaciones consideradas inferiores. Un ejemplo típico de ese proceso es el caso de los idiomas que se impusieron como lenguas nacionales con toda la fuerza de la coacción estatal, aplastando así a los miles de dialectos hablados en los tiempos pre-modernos, tanto en las comarcas europeas como en sus colonias ultramarinas. La enseñanza impartida en los colegios fue fundamental para asentar esa homogeneización en torno a la norma y bajo la firme tutela de cada Estado, contribuyendo a cimentar los valores compartidos en el territorio delimitado por la simbología nacional.

La democracia representativa exige que los ciudadanos deleguen su poder en aquellos que manejarán de un modo directo los recursos del Estado y tomarán las decisiones políticas capaces de afectar a toda la población del país. Por eso se hizo necesario "educar al soberano" forjando su "conciencia nacional", algo que sólo se podría lograr mediante los relatos referidos a un pasado común a todos los ciudadanos de una misma nación, capaces de constituir cierta identidad ligada a la idea de pueblo. En efecto, en el siglo XIX, el "sujeto de la conciencia" que había sido instituido filosóficamente dos siglos antes devino "sujeto

7. KANT, ob. cit., p. 6.

de la conciencia nacional", como una exigencia de la sofisticación del aparato jurídico moderno.[8] Así, en esa "ficción ideológica" de un pasado común que sería causante del presente compartido —un relato generado por el discurso histórico— recayó la función de darle consistencia colectiva a cada pueblo. Y su solemne materialidad se compuso del clásico repertorio escolar: himnos cantados de pie, escudos en las paredes y escarapelas clavadas en el pecho, cuyo uso debía ser tan orgulloso como obligatorio; conmemoraciones patrias engalanadas con feriados y actos presididos por abanderados, escoltas y circunspectas declamaciones; manuales o libros de lectura plagados de relatos edificantes sobre próceres, heroísmos y gestas patrióticas; e, inclusive, museos y monumentos para ser visitados en las esporádicas excursiones extramuros.

Para que todo eso pudiera fructificar con los contundentes sentidos que tal mitología supo conquistar en aquel período histórico, había que plantar una semilla muy especial en la tierra fértil constituida por cada niño escolarizado. Mediante la enseñanza de la historia y la ritualización de las celebraciones escolares, debía lograrse que brotara en cada futuro ciudadano la conciencia de la identidad nacional. Cabe recordar que en la palabra *discípulo* resuena su raigambre disciplinaria, cuyo origen etimológico remite a *discere* y *pueris*, decir a los infantes: explicarles lo que está bien y lo que está mal, inculcándoles lo que se suponía que deberían saber y hacer.[9] En esa misma línea, no es casual que el curioso vocablo *alumno* esconda lazos significantes que lo atan a la estirpe ilustrada, ya que su etimología revela la falta de luz y la necesidad de ser iluminado:

---

8. LEWKOWICZ, Ignacio, "Escuela y ciudadanía". En COREA, Cristina; LEWKOWICZ, Ignacio, *Pedagogía del aburrido: Escuelas destruidas, familias perplejas*. Buenos Aires, Paidós, 2010; p. 21.

9. VEIGA NETO, Alfredo, "Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da modernidade" (Entrevista). En VORRABER COSTA, Marisa (Org). *A escola tem futuro?* Río de Janeiro. DP&A, 2003; p. 116.

a-lumno.[10] Además de recalcar ese linaje filológico que revela la plasticidad del alumnado y su capacidad de ser cultivado, cabe recalcar el papel crucial desempeñado por el Estado en esos procesos. Al fin y al cabo, esa entidad alcanzó la envergadura de una megainstitución, constituyendo un suelo firme capaz de dar sentido y garantizar el buen funcionamiento de todas las demás instituciones, en torno de las cuales se organizó la sociedad moderna, tales como la familia, la escuela, la fábrica, el ejército y la prisión.

En ese contexto histórico, cuyas bases hoy parecen disolverse en contacto fluido con las lógicas del consumo y los medios de comunicación, el Estado encarnaba la solidez de lo instituido que era, al mismo tiempo, fuertemente instituyente. De su sobria investidura surgía la ley universal, bajo cuyo amparo se gestó un tipo de subjetividad que algunos autores denominan precisamente "estatal" o, incluso, "pedagógica". Según el historiador y filósofo argentino Ignacio Lewkowicz, por ejemplo, "el Estado-nación delegaba en sus dispositivos institucionales la producción y reproducción de su soporte subjetivo: el ciudadano".[11] Ese tipo de sujeto era tanto la fuente como el efecto del principio democrático que postulaba la igualdad ante la ley; es decir, un individuo constituido en torno a ese código, que a su vez se apoyaba en dos instituciones clave: la familia y la escuela, ambas encargadas de engendrar a los ciudadanos del mañana. Se trata, por tanto, de un peculiar modo de ser y estar en el mundo que se iba formando minuciosamente desde el nacimiento de cada individuo, para que en su progresivo desarrollo hacia la adultez éste fuera capaz de transitar entre todas esas instituciones hermanadas por idéntico fin, usando el mismo lenguaje y alineadas bajo una causa común. Por

10. VASEN, Juan, *Las certezas perdidas: Padres y maestros ante los desafíos del presente*. Buenos Aires, Paidós, 2008; p. 88.

11. LEWKOWICZ, Ignacio, "Escuela y ciudadanía". En: COREA, Cristina; LEWKOWICZ, Ignacio. *Pedagogía del aburrido: Escuelas destruidas, familias perplejas*. Ed cit., p. 20.

eso, cuando atravesaban por primera vez el circunspecto pórtico escolar, vestidos con sus guardapolvos blancos y esgrimiendo sus valijitas colmadas de útiles, los pequeños en edad escolar ya venían preparados gracias a un modelaje previo que ocurría entre las paredes del hogar. Y algo similar sucedía en la transición del colegio hacia la universidad o la fábrica: todos esos recintos eran compatibles entre sí y con su respectivo material humano, ya que todos funcionaban según la misma lógica.

En virtud de ese encadenamiento, "cada una de las instituciones operaba sobre las marcas previamente forjadas", explica Lewkowicz, asegurando y reforzando así la eficacia de la operatoria disciplinaria: "la escuela trabajaba sobre las marcaciones familiares; la fábrica, sobre las modulaciones escolares; la prisión, sobre las molduras hospitalarias".[12] En ese sentido, cada una de esas instituciones podría pensarse como un *dispositivo*, que exigía a los sujetos la tenencia de ciertos rasgos y la ejecución de determinadas operaciones para permanecer en ellas. Además de producir las subjetividades de sus habitantes en la práctica cotidiana de ese conjunto de actos y gestos, el mismo dispositivo se consolida en su accionar: ambos se fabrican al unísono. De ese modo, ya convenientemente disciplinados, instruidos, civilizados y moralizados —retomando los cuatro pilares pedagógicos destacados por Kant—, podían ingresar a cada una de esas instituciones equipados con las premisas que las guiaban. Comprendían así sus códigos y eran capaces de ponerlos en práctica, más allá de las peculiaridades o novedades encontradas en cada caso; y, desde luego, a pesar de las singularidades individuales y de la capacidad de resistencia que también resultaba esencial para movilizar tal aparataje. Al dirigirse hacia cada nueva instancia, dichos rasgos deberían reforzarse en el ciudadano en cuestión, depurando de esa forma la configuración de subjetividades crecientemente compatibles con esos modos de vida.

12. LEWKOWICZ, Ignacio, "Escuela y ciudadanía". En: COREA, Cristina; LEWKOWICZ, Ignacio, ob. cit.; p. 20.

La pérdida de eficacia en el funcionamiento bien aceitado de los engranajes disciplinarios es, justamente, uno de los indicios de la crisis actual. Un ingrediente primordial de ese deterioro es el debilitamiento del Estado en su papel de megainstitución capaz de avalar y dotar de sentido a todas las demás. En consonancia con ese declive, pierden peso y gravedad las investiduras que recubrían a figuras clave de la autoridad moderna como el padre y el maestro, por ejemplo, cuyas definiciones, atributos y potencias mutaron ampliamente en los últimos tiempos. De manera que la incompatibilidad aquí sugerida —entre la escuela como una tecnología de (otra) época y los chicos de hoy— sería un indicio sumamente elocuente de ese desajuste histórico que vivimos.

2

El molde escolar y la maquinaria industrial

En los párrafos precedentes se han resumido los principales motivos que llevaron a desarrollar el complejísimo sistema escolar, sembrando sus ramificaciones por doquier: tanto en las metrópolis más pujantes del momento como en los confines de la civilización. Por otro lado, para que ese nuevo y tan ambicioso artefacto socio técnico pudiera entrar en operación, una condición básica era contar con su indispensable materia prima: ciertos tipos de cuerpos infantiles. En su libro *Vigilar y castigar*, Michel Foucault explica que al tener como modelo la cárcel y el ejército, la escuela ideada por las sociedades industriales debía ser una institución en la cual "cada cuerpo se constituye como una pieza de una máquina".[13] Un proyecto bastante temerario y nada modesto, incluso descomunal, pero perfectamente acorde con la configuración disciplinaria de los modos de vida y con la inconmovible ambición del progreso científico-industrial. Sin embargo, como lo sabe cualquiera que haya tenido algún contacto con niños, más aún con varias decenas reunidas en el mismo recinto: no es nada fácil transformarlos en las piezas de un artefacto bien calibrado; ni ahora ni probablemente jamás. Todavía más arduo es conseguir la proeza de mantener ese orden todos los días y sin falta, durante varias horas, a lo largo de unos cuantos años; al menos, hasta que los pequeños componentes de ese mecanismo se conviertan en adultos y pasen a integrar otros aparatos.

Fue debido a esa dificultad que se recurrió al confinamiento como un recurso disciplinante de vital importan-

13. FOUCAULT, Michel, *Vigiar e Punir: História da violência nas prisões*. Petrópolis, Vozes, 1977; p. 148 [Traducción al castellano: *Vigilar y castigar*. México, Siglo XXI, 1976].

cia, no sólo en los colegios sino en las diversas instituciones que subsidiaban la industrialización del mundo. Su clave consiste en encerrar a los individuos en un espacio delimitado por paredes, rejas y cerraduras, con su interior idealmente diagramado para los fines específicos de cada institución, en intervalos regulares de tiempo cuyos límites y pautas deberían ser igualmente estrictos. Rutinas idénticas y progresivas se repetían en tales condiciones, con frecuencia diaria y durante largos periodos de la vida de cada sujeto. La importancia de ese entrenamiento corporal tan metódico y a puertas cerradas no debe desmerecerse puesto que, como afirmaba Kant en sus lecciones pedagógicas, la función primordial de la escuela no consistía en instruir a los alumnos en determinados saberes o conocimientos prácticos —algo que sólo figuraba en segundo lugar— sino en "habituarlos a permanecer tranquilos y a observar puntualmente lo que se les ordena".[14] La primera y más capital etapa del adiestramiento infantil debería dedicarse, por tanto, a acostumbrarlos a que se quedasen sentados en sus lugares durante períodos regulares y previamente establecidos, obedeciendo las órdenes de sus superiores. O, como traduce el especialista brasileño Alfredo Veiga Neto: "enseñarles a los niños a ocupar mejor su tiempo y su espacio", es decir, "de manera ordenada, disciplinada, y de una forma común o estandarizada para todos". Lo primordial era, por tanto, forzar esa adaptación de los cuerpos infantiles a las definiciones radicalmente nuevas del tiempo y del espacio que se enunciaron en la modernidad, ya que "cualquiera puede aprender las cosas relativas a la cultura más tarde, incluso fuera de la escuela".[15]

Pero conseguir que todas las criaturas humanas de escasa edad aprendan a usar de manera adecuada el tiempo y el espacio nunca fue una tarea menor, y la falencia de ese programa en la actualidad probablemente sea otro indicio

14. KANT, ob. cit., p. 5.
15. VEIGA NETO, Alfredo, ob. cit., p. 106.

de la crisis que afecta a la escuela de hoy. Por un lado, porque tal meta se ha vuelto súbitamente impracticable; por otro, porque se han alterado tanto las definiciones espacio temporales como los usos de esas entidades que se consideran correctos o equivocados. Y, además, porque los colegios no parecen ser las instituciones más aptas para enseñar tales novedades, que de hecho todavía se encuentran en plena mutación y no dejan de suscitar todo tipo de desconcierto. Sin embargo, así describió Foucault a los cubículos donde tradicionalmente se desarrollaba la enseñanza primaria: "una máquina de aprendizaje". En su afán por reconstruir la trayectoria de la escuela a partir de los archivos y otros vestigios dejados por la historia, una investigación realizada en la década de 1970, el filósofo francés relata que en tales espacios cerrados se ejercía una "combinación cuidadosamente medida de fuerzas", que exigía "un sistema preciso de comando" y donde "todo el tiempo de todos los alumnos está ocupado, ya sea enseñando, ya sea aprendiendo".[16] Sin duda, tampoco entonces fue sencillo implementar y mantener en marcha semejante aparato tecno humano: todo un andamiaje tuvo que ser construido para sustentarlo y justificarlo, articulando una multitud de prácticas y discursos capaces de infiltrarse de modo capilar en los ámbitos más recónditos. Esa estructura colosal se montó con el fin de lograr algo altamente improbable: transformar la carne tierna de los infantes en un ingrediente adecuado para alimentar los sedientos engranajes de la era industrial. Algo muy trabajoso, único en la historia de la humanidad y sorprendentemente reciente para nuestra comprensión.

Pero tal hazaña no sólo fue consumada con éxito, sino que además se mantuvo en pie y bien alineada durante bastante tiempo, hasta el punto de que nos cuesta enormemente el mero intento de imaginar cómo sería un mundo sin escuelas. Aunque sepamos que hubo, sí, una época no tan remota en la cual dichas instituciones habrían sido im-

16. FOUCAULT, Michel, *Vigiar e punir*. Ed. cit.; p. 149.

pensables. Por eso, vale la pena intentar aquí ese esfuerzo de desnaturalización de algo tan enquistado en nuestra cultura, con el fin de comprender los sentidos de esa invención tan eficaz que hoy, sin embargo, se ve amenazada. Si antes del clivaje modernizador —tanto en la cultura occidental como en todas las demás— las escuelas no existían, debe haber buenos motivos para esa increíble omisión. Una explicación es muy simple: no había colegios porque no hacían falta. Su función era prescindible en ese tipo de sociedades y, por consiguiente, no habría tenido sentido invertir tanto ahínco en concebirlos y custodiarlos. En suma: no había necesidad de adiestrar a los cuerpos pre-modernos para que fueran capaces de trabajar en fábricas, por ejemplo, sintonizando sus gestos y ritmos en la frecuencia mecánica de sus líneas de montaje, sus cronómetros y sus diversos automatismos. Tampoco había que instruirlos para que fueran ciudadanos de bien, sensatos padres o madres de familia y, llegado el caso, bravos soldados capaces de sacrificarlo todo por su patria defendiendo la soberanía nacional. Los brotes más precoces de esas demandas recién empezaron a diseminarse, anunciando su pronto florecimiento, en la segunda mitad del siglo XVII. No es casual que haya sido precisamente en esa época cuando aparecieron las primeras "escuelas de aprendizaje" en los países europeos.

Esa implementación fue lenta y titubeante en sus inicios, pero tampoco sorprende que se haya irradiado desde los pueblos protestantes del norte de Europa, como señala el historiador inglés Colin Heywood en su libro dedicado a la historia de la infancia. Sin embargo, el mismo autor esclarece que una sustitución del trabajo por la educación escolar como la principal ocupación de los niños recién se consumaría mucho más tarde, en una fecha que suena pasmosamente reciente para la mirada contemporánea: a fines del siglo XIX y principios del XX.[17] Pero entonces, ¿cómo se aprendían antes las cosas? En primer lugar, vale

17. HEYWOOD, Colin, *A history of childhood: Children and childhood in the West from medieval to modern times*. Malden, Blackwell, 2003.

apuntar que entre las inmensas transformaciones que implicó la modernización del mundo, cambió mucho lo que se consideraba que debía aprenderse: quién tenía que saber qué, a través de cuáles procedimientos y con qué objetivos. Por eso, lo que hoy llamamos "educación" funcionaba de modos muy distintos antes de la instauración original de los establecimientos modernos de enseñanza colectiva. En la Edad Media y hasta aquellos preludios de la modernidad, por ejemplo, los diversos oficios se cultivaban directamente en los talleres, donde un aprendiz burilaba su pericia asistiendo al profesional ya versado en la habilidad específica a ser adquirida. En esos casos, la transmisión del saber se consideraba concluida cuando el discípulo recibía la anuencia de aquellos habitantes de la ciudad pertenecientes a la corporación que agremiaba al oficio en cuestión. Por otro lado, si de ese modo se reproducían los saberes prácticos en el entorno popular de la vida medieval, era en los ambientes impolutos de los monasterios donde se transcribía la sabiduría emanada por los libros sagrados y la palabra divina, mediante la exégesis bíblica y los relatos protagonizados por santos o pecadores. De todos modos, tanto los "contenidos" de tales enseñanzas como los sujetos involucrados en esos rituales distaban mucho de lo que ocurriría en los ambientes escolares que se configurarían varios siglos más tarde, y que hoy se encuentran al mismo tiempo naturalizados y en crisis.

No fue sólo el avance del método científico como un instrumental cada vez más hegemónico. Además, y en estrecha relación con ese movimiento, la Reforma Protestante marcó una importantísima ruptura en ese tejido, abonando el suelo para que pudiera brotar el "espíritu del capitalismo" que ya pugnaba por germinar; y, junto con él, surgiría algo hasta entonces inédito e incluso impensable: los sistemas nacionales de educación. El proyecto escolar fue un raro fruto de la confluencia entre esos reformadores que propagaron su "ética protestante" frente a las compuertas de la modernidad, por un lado, y las ideas ilustradas que propulsaron al Iluminismo, por otro lado. En defini-

tiva, y salvando ciertas especificidades que no son meros detalles, se podría decir que ambas fuerzas históricas ansiaban metas comparables: modelar el alma de sus fieles o templar el carácter de sus ciudadanos. En todo caso, y más allá de las pugnas muchas veces sangrientas que escoltaron tales bríos, la educación formal se fue lapidando como una herramienta preciosa para consumar dichos objetivos. Y no es azaroso que los historiadores ubiquen el "nacimiento de la infancia" justamente en ese interregno: fue en algún momento impreciso entre los siglos XVI y XVII, reforzándose hacia fines de este último, cuando empezó a coagular la figura del hijo capaz de devenir alumno, a partir de un contexto previo en el cual los niños y los adultos se mezclaban de forma mucho más indiferenciada. Como relata Philippe Ariès en sus investigaciones pioneras acerca del asunto, esa creciente especificidad de lo infantil constituyó "una de las faces del gran movimiento de moralización de los hombres promovido por los reformadores católicos o protestantes ligados a la Iglesia, a las leyes o al Estado", aunque "no habría sido realmente posible sin la complicidad sentimental de las familias".[18]

En suma: para que hubiera escuela tenía que haber niños; por eso, ante la necesidad histórica de realizar el proyecto modernizador anunciado por las revoluciones científicas, industriales y democráticas, hubo que "inventarlos" a ambos. La familia, por supuesto, fue un aliado ineludible en esa aventura, y la propia enseñanza formal terminó de consumar tal operación. En efecto, más de un siglo antes del pronunciamiento kantiano, el teólogo y pedagogo moravio Johannes Comenius, que vivió en el siglo XVII y suele reconocerse como el 'padre de la educación moderna", autor de un tratado cuyo título es *Didactica Magna*, "atribuyó a la familia la misión de educar en el ámbito privado", mientras que la escuela se ocuparía de idéntica función "en el ámbito colectivo, más amplio y público,

18. ARIÈS, ob. cit.; p. XI.

pero siempre encerrado entre cuatro paredes".[19] Podría decirse que una de las funciones de la escuela era qué el niño aprendiera a distinguir entre su padre y la ley: ese código universal constituyó un eje vital de la modernidad, dedicado a prohibir lo mismo y de modo impersonal a todos los ciudadanos. Algo que se debía asimilar en la escuela, una vez delineada la función paterna en el entorno hogareño. Sin duda, se trata de una visión poco idealizada de la institución familiar, aunque los afectos en que se maceró a partir de los influjos románticos que insuflaron el *ethos* burgués también contribuirían para aumentar la eficacia de ese aparataje.

Cabe añadir aquí un breve paréntesis referido a la universidad, un templo del saber que nunca necesitó a la niñez para funcionar y, quizás por eso, su alcurnia precede ampliamente a la genealogía escolar, no sólo en el mundo occidental sino también en varias culturas orientales como la china y la árabe. En la vertiente europea, sus vínculos con los conventos y las catedrales son evidentes hasta en la arquitectura de los claustros más tradicionales, por ejemplo. Aún tras su posterior dispersión global y su inevitable actualización, ecos eclesiásticos todavía impregnan el vocabulario plasmado de cátedras, decanos, togas, púlpitos y aulas magnas. Así como el elitismo sectario y los pomposos rituales de graduación que aún persisten en varios establecimientos desperdigados por el planeta, aunque su nombre ya sugiera la mutación renacentista que convirtió a esos fastuosos edificios en santuarios del saber *universal*. Claro que ellas también se modernizaron cuando hubo que hacerlo; y, en ese proceso, las universidades se convirtieron en instituciones disciplinarías comparables a las escuelas. Actualmente, en el capítulo más reciente de esa larga historia y con sus propias especificidades, sufren las turbulencias desatadas por la misma incertidumbre que afecta a todas las demás organizaciones de ese tipo.

19. VEIGA NETO, ob. cit.; p. 116.

3

Educar al soberano disciplinando a los salvajes

Volviendo, ahora, a aquellas escuelas ideadas para que las frecuentasen, diariamente, cientos de impúberes pupilos uniformizados: a pesar de la huella protestante que marcó ese proyecto en sus orígenes, las sacudidas provocadas por el cisma cristiano también se hicieron sentir en los países católicos. En España, por ejemplo, ese impulso fue seguido de modo ejemplar por los jesuitas, cuya vocación pedagógica se diseminó por toda la Europa católica en pleno auge de la Contrarreforma; y, muy especialmente, sembró sus simientes misioneras en las colonias latinoamericanas, africanas y asiáticas. En ese sentido —y esto quizás sea especialmente notorio en nuestra usanza ibérica—, la elite iluminista secularizó las herramientas educativas fundadas por los reformadores religiosos, como explican los sociólogos españoles Julia Varela y Fernando Álvarez-Uría en su libro denominado *Arqueología de la escuela*.[20]

Así, en la América colonial, las congregaciones eclesiásticas desempeñaron un papel de primer orden en asuntos educativos, que no cesó del todo tras las insurrecciones nacionalistas. En los territorios norteamericanos conquistados a fuerza de masacres destinadas a ampliar las fronteras de la civilización, por ejemplo, los colonos anglosajones asentaron sus respetables tradiciones reproduciendo escenas edificantes dignas de *La familia Ingalls*, en las cuales la iglesia y la escuela eran poco más que sinónimos. Basada en la saga autobiográfica redactada por la verdadera Laura Ingalls, escritora y docente nacida en Wisconsin en 1867, esa exitosa serie televisiva de los años 1970-80 mostraba de qué modo

20. VARELA, Julia; ÁLVAREZ-URÍA, Fernando, *Arqueología de la escuela*. Madrid, La Piqueta, 1991.

—con base en la solidez inquebrantable y ejemplar del compromiso familiar— se entrelazaron ambas influencias para sentar las bases del nuevo mundo. Ya avanzaba raudamente el siglo XIX en los agrestes y lejanos parajes del oeste de los Estados Unidos, pero allí la modernidad era austera: los rígidos preceptos puritanos exhalaban tanto de la boca del pastor como de la maestra, cuyos sermones se pronunciaban en el mismo templo rústicamente construido con el sudor y las lágrimas de los parroquianos.

Mientras tanto, en el sur del continente, la lucha no se valió solamente de la eliminación sumaria de los antiguos pobladores sino que, además, desplegó un recurso muy caro a la tradición católica: su tentativa de conversión mediante la evangelización. Claro que ésta no contemplaba solamente la salvación espiritual de los indígenas sino también las enseñanzas prácticas que podrían servir a los fines perseguidos por las autoridades foráneas; y, sobre todo, la creencia en una ley abstracta que sólo podía suministrarse con fuertes dosis de disciplina. Retomando las ilustraciones provenientes de la cultura audiovisual, cabría mencionar en este caso la película *La misión*, dirigida por el británico Roland Joffé en 1986, que muestra tanto las dificultades como las ambigüedades e incluso las crueldades implícitas en esos procesos capaces de mezclar luchas de poder con justificativas piadosas y buenas intenciones. El enredo de esa obra transcurre en las zonas selváticas del Cono Sur a mediados del siglo XVIII, pero las escenas protagonizadas por sacerdotes jesuitas y guerreros ligados a la corona española, en contacto tenso con los indios guaraníes, son similares a las que ocurrieron más al norte, a partir del siglo XVI, entre misioneros de origen portugués y los grupos tupinambá.

La comparación viene a cuento a partir de un relato muy ilustrativo de los malentendidos generados en ese choque, extraído del *Sermón del Espíritu Santo*, escrito en 1657 por el padre Antônio Vieira y rescatado por el antropólogo brasileño Eduardo Viveiros de Castro en su ensayo titulado *El mármol y la mirra: sobre la inconstancia del alma sal-*

vaje. El texto del sacerdote jesuita se refiere a dos tipos de estatuas: aquellas hechas de mármol y esas otras confeccionadas con arbustos, como metáforas de dos clases bastante distintas de naturalezas humanas que, por tanto, responden de modo diferente a las tentativas de domesticación. "La estatua de mármol es difícil de hacer, por la dureza y la resistencia de la materia; pero después de hecha una vez, no es necesario que le pongan más la mano: siempre conserva y sustenta la misma figura", explicaba el religioso portugués en pleno siglo XVII. En cambio, la escultura labrada en vegetal se modela con menos esfuerzo "por la facilidad con que se doblan los ramos, pero es necesario estar siempre reformando y trabajando en ella para que se conserve". Por eso, "si deja el jardinero de asistirla, en cuatro días sale una rama que le atraviesa los ojos, sale otra que le descompone las orejas, salen dos que de cinco dedos le hacen siete, y aquello que poco antes era un hombre, ya es una confusión verde de follajes".

La alegoría ya se empieza a intuir: "he aquí la diferencia que hay entre unas naciones y otras en la doctrina de la fe". En primer lugar, están aquellos pueblos "naturalmente duros, tenaces y constantes, que dificultosamente reciben la fe y aceptan los errores de sus antepasados; resisten con las armas, dudan con el entendimiento, repugnan con la voluntad, se cierran, insisten, argumentan, replican, dan mucho trabajo antes de rendirse; pero una vez rendidos, una vez que recibieron a la fe, se quedan en ella firmes y constantes como estatuas de mármol: no es necesario trabajarlas más". Sabemos a qué tipo de países se refiere el misionero con esa comparación: a aquellos que integraban el viejo continente, de los cuales emanaban los ímpetus modernizadores. "Hay otras naciones, al contrario —y éstas son las del Brasil—, que reciben todo lo que se les enseña con gran docilidad y facilidad, sin argumentar, sin replicar, sin dudar, sin resistir", confirma enseguida el párroco Vieira. "Pero son estatuas de mirra que, al levantar la mano y la tijera el jardinero, muy pronto pierden la nueva figura, y vuelven a la bruteza antigua y natural, a ser

matorrales como antes eran". Frente a esa inconsistencia constitutiva del alma salvaje, "es necesario que su maestro asista siempre a estas estatuas: una vez, que les corte lo que brota en sus ojos, para que crean lo que no ven; otra vez, que les cercene lo que germina en sus orejas, para que no den oídos a las fábulas de sus antepasados; otra vez, que les pode lo que crece en sus manos y sus pies, para que se abstengan de los actos y costumbres bárbaros". Solamente de ese modo, "trabajando siempre contra la naturaleza del tronco y el humor de las raíces, se puede conservar en estas plantas rudas la forma no natural y la compostura de las ramas".[21] Más allá del lirismo lusitano y de toda la riqueza retórica de este sermón jesuita, no es difícil asociar sus conclusiones a las del tratado pedagógico mucho más recto y áspero emitido por Immanuel Kant que, casi un siglo y medio después, denunciaba en esas criaturas no occidentales "cierta barbarie" difícilmente extirpable por medio de la catequesis disciplinaria.[22]

Bajo la mirada del siglo XXI, sin embargo, esos "salvajes" que habitaron los territorios americanos antes de la llegada de los europeos tal vez no fueran ni ingenuamente buenos al no haber sido corrompidos por la civilización, en la línea de Jean-Jacques Rousseau, ni tampoco naturalmente brutos aunque quizás cultivables, siguiendo el razonamiento kantiano o jesuita, sino simplemente distintos. Y, según como se decida juzgarlos, tan saludablemente indisciplinables como políticamente resistentes. En todo caso, por lo que consta y según el testimonio de aquellos que intentaron hacerlo, hay un consenso que resulta muy interesante para nutrir la perspectiva antropológica de este ensayo: eran "exasperadamente difíciles de convertir", resume Viveiros de Castro. La evangelización y la educación en general encontraba obstáculos en el aborigen sudamericano, no porque fuera "refractario e intratable", sino porque "al contrario, ávido de nuevas formas, se

21. VIEIRA, Antônio, *Sermão do Espírito Santo*; p. 5-6.
22. KANT, ob. cit.; p. 6.

mostraba incapaz de dejarse impresionar por ellas de un modo indeleble". Receptivos pero imposibles de moldar o "inconsistentes", en suma, constituían una materia prima incompatible con la maquinaria escolar. "Eran como su tierra, engañosamente fértil, donde todo parecía poder plantarse, pero nada brotaba que no fuera sofocado de inmediato por las hierbas dañinas", amplía el antropólogo con base en los testimonios jesuíticos.[23] Por tales motivos, "ese gentío sin fe, sin ley y sin rey no ofrecía un suelo psicológico e institucional donde el Evangelio pudiera echar raíces".[24]

Diríase que las enseñanzas dirigidas a esos alumnos, con su indolencia tan claramente ajena a la ética protestante y a su credo disciplinante, si les entraban alegremente por un oído, inmediatamente les saldrían sin recelos —y, tal vez, sin dejar demasiadas huellas— por cualquier otro lado. "La gente de estas tierras es la más bruta, la más ingrata, la más inconstante, la más adversa, la más trabajosa de enseñar de cuantas hay en el mundo", se quejaba el esforzado clérigo portugués, execrando esa "deficiencia de la voluntad" con una perseverancia que hoy suscita cierto sarcasmo.[25] Según los misioneros, el problema de los indios "no residía en el entendimiento, que era ágil y agudo, sino en las otras dos potencias del alma: la memoria y la voluntad, débiles, flojas", resume Viveiros de Castro, confirmando así el fatídico desacople entre esos modos de ser y los métodos escolares que vanamente intentaron cultivarlos.[26] Muy lejos de ese tipo de interpretaciones más relativistas o incluso perspectivistas, que caracterizan nuestro presente multiculturalizado y post-colonial, la oposición binaria entre civilización y barbarie marcó la cruzada modernizadora, que no por

23. VIVEIROS de CASTRO, Eduardo, "O mármore e a murta: sobre a inconstância da alma selvagem". Em *A inconstância da alma selvagem*. São Paulo, CosacNaif, 2011; p. 184-185.
24. VIVEIROS de CASTRO, ob. Cit.; p. 185.
25. VIEIRA, apud VIVEIROS de CASTRO, ob. cit.; p. 185.
26. VIVEIROS de CASTRO, ob. Cit.; p. 188.

ventura resultó particularmente violenta en las tierras sudamericanas donde persistía semejante resistencia "salvaje" a la disciplina occidental. Algo que, como quedó claro, no podría ser tolerado por los ímpetus que diseminaron el progreso industrialista.

Así, avanzando hacia fines del siglo XIX y principios del XX, figuras como la de Domingo Faustino Sarmiento en la Argentina y en Chile, por ejemplo, son emblemáticas de esa gesta. Una lucha en la cual no sólo se blandieron espadas y cañones contra los "bárbaros" —que, en este caso, vivían tan cerca de casa— sino que también se enarboló a la escuela como un importante bastión para alcanzar la tan esquiva condición civilizada que se inspiraba en Europa y, sobre todo, en los flamantes Estados Unidos debido a su "superioridad moral" de raíz protestante, con su exigente hábito del libre examen y su culto a la auto-superación. Teniendo en cuenta esa densa prosapia que mezclaba, a fuerza de sangre y letra, puritanismo con ilustración, no sorprende que la escuela primaria obligatoria —que recién se instituiría en el seno de Occidente a fines del siglo XIX, con sus correspondientes repercusiones de ultramar— tuviera como firme y noble propósito el de educar y normalizar a todos los ciudadanos, enseñándoles a ser productivos y obedientes. Resuenan aquí, nuevamente, las máximas de la pedagogía kantiana enunciada a fines del siglo XVIII: disciplinar, adiestrar, civilizar y moralizar. Al fin y al cabo, ese aparato laico sería una sofisticada derivación de su ancestro más rústico, religioso y reformista, de raíces nada menos que puritanas. De modo que la historia de la educación formal está unida a la del proyecto científico moderno, pero también "a la gran reforma moral, inicialmente cristiana y luego laica, que disciplinó a la sociedad aburguesada del siglo XVIII y sobre todo del XIX", según comenta Philippe Ariès.[27] En otras palabras, el proceso también podría describirse como una tentativa humanista de domar las tendencias bestiales y embrutecedoras

27. ARIÈS, ob. cit.; p.78.

que laten en lo profundo de la naturaleza humana, por entender que se trata de "animales influenciables" y que "es, por tanto, imperativo proporcionarles el tipo correcto de influencias", como lo resume Peter Sloterdijk, consumándose así la transformación del hombre en un animal doméstico.[28] He aquí una rápida muestra de la compleja prosapia escolar.

Un ejemplo de esa novedad surgida en los albores de la era moderna —en este caso, en territorio francés— es la Escuela Profesional de Dibujo y Tapicería de los Gobelinos, rescatada por Foucault en sus análisis dedicados a escudriñar cómo y por qué se constituyeron las redes de poder disciplinario. Organizada en París a principios del siglo XVII según los moldes del aprendizaje medieval, se trataba de un establecimiento dedicado a fabricar lujosos tapices bordados y, en ese mismo proceso, capacitaba a los artesanos especializados en esa técnica. Pero en 1737 esa institución sufrió una reforma que sería sintomática de su época: implantó un reglamento que, ante la mirada contemporánea, parece un ancestral de las normas escolares decimonónicas. Ese documento establecía varias novedades: "todos los alumnos son inicialmente divididos por franjas etarias", por ejemplo, y a cada uno de esos grupos "se le impone cierto tipo de tarea", según relata el filósofo a partir del material de archivo. "Ese trabajo debe ser realizado en presencia de profesores o personas que lo vigilan; y debe ser anotado, así como también se anotará el comportamiento, la asiduidad, el celo del alumno durante su labor". Además, todos esos registros se conservaban en archivos, que eran procesados en diversas planillas y transmitidos como informes, siguiendo un orden jerárquico que excedía al director de la institución de enseñanza para llegar hasta las máximas autoridades de la época. Así fue como se constituyó, alrededor de las tareas realizadas por el aprendiz convertido en flamante alumno, "esa red de

28. SLOTERDIJK, Peter, *Regras para o parque humano*. San Pablo, Estação Liberdade, 2000; p. 17.

escritura que por un lado codificará todo su comportamiento, en función de cierto número de anotaciones determinadas de antemano, y después lo esquematizará para, por fin, transmitirlo a un punto centralizador que definirá si está apto o no".[29]

Entonces el examen, tal como lo conocemos, hizo su aparición, uniéndose a la vigilancia jerárquica y a la sanción normalizadora como los baluartes de este modo peculiar de practicar el poder sobre los cuerpos y las poblaciones humanas. A partir de entonces, la disciplina se afincaría tan visceralmente en el seno de los procedimientos educativos, que hasta hoy se confunde con su sustrato naturalizado: "Hay que vigilar a los niños con cuidado y jamás dejarlos solos en ningún lugar, estén enfermos o no", decía el reglamento de las escuelas de Port-Royal, promulgado en 1721. "Esa vigilancia continua se debe hacer con dulzura y cierta confianza, para que el niño piense que es amado y que los adultos sólo están a su lado por el placer de su compañía", agregaba, "eso hará que ellos amen esa vigilancia en vez de temerla".[30] Si inculcar ese gusto por la disciplina y el orden no fue tarea simple, resultó fundamental para que todo el proyecto pudiera ponerse en marcha. Conviene resaltar, sin embargo, que esa gran transformación que afectó a los procesos de aprendizaje y empezó a alterar sus bases en aquel periodo histórico está lejos de ser un hecho aislado: algo similar ocurrió con todos los demás ramos de la actividad humana. Como bien se sabe, la irrupción de los tiempos modernos significó un cataclismo de enorme envergadura en la historia occidental, y acabó fundando un modo de vida sincronizado en escala planetaria. Millones de cuerpos se movilizaron al compás de los ritmos urbanos e industriales, tutelados por los vigorosos credos de la ciencia, la democracia y el capitalismo, rumbo a una meta entonces considerada indiscutible: el progreso universal.

---

29. FOUCAULT, Michel, *O poder psiquiátrico*. San Pablo, Martins Fontes, 2006; p. 62.
30. ARIÈS, ob. cit.; p.88.

Ese tipo de formación histórica, que empezó a implantarse a partir del Renacimiento pero tuvo su auge a lo largo del siglo XIX y buena parte del XX, dedicó grandes dosis de energía a la configuración de ciertas subjetividades, mientras evitaba cuidadosamente el surgimiento de formas alternativas. La escuela fue un componente primordial de ese emprendimiento, aunque haya sido sólo uno más entre los diversos moldes a los cuales recurrió la sociedad industrial para formatear a sus ciudadanos. En esa inmensa cruzada disciplinante, que constituyó un vector capital de nuestro proceso civilizador, la actividad que se desarrollaba en los colegios fue reforzada por todo un conjunto de "instituciones de encierro", como las denominó Foucault: del hogar familiar a los reformatorios, de la fábrica a los cuarteles, de los hospitales o los asilos a la cárcel y la universidad. Gracias a esa minuciosa y persistente labor mancomunada de confinamientos sucesivos, se han ido engendrando subjetividades afinadas con los propósitos de la época: ciertos modos de ser y estar en el mundo, que se volvieron hegemónicos en la era moderna por estar dotados de determinadas habilidades y aptitudes, aunque también estuvieran lastimosamente signados por ciertas incapacidades y carencias. Según las palabras del propio Foucault, en esa época y de esa manera se construyeron cuerpos "dóciles y útiles", organismos humanos entrenados para trabajar en la cadena productiva y para moverse eficazmente en los relucientes trazados urbanos de la modernidad. Es decir, sujetos equipados para funcionar con eficiencia dentro del proyecto histórico del capitalismo industrial.

4

Los incompatibles: otros tipos de cuerpos y subjetividades

El cuadro recién descripto, que heredamos de nuestros antepasados inmediatos, se ha visto notablemente trastocado en los últimos tiempos, y la venerable institución escolar no ha sido la única víctima de dichas turbulencias. Varios autores intentaron cartografiar el territorio que emergió de esa crisis, cuyas raíces remontan al final de la Segunda Guerra Mundial y sus corolarios todavía se encuentran en pleno proceso de reordenamiento, aunque ya esté ganando la consistencia de un nuevo drama histórico. Uno de esos pensadores es Gilles Deleuze, quien recurrió a la expresión "sociedades de control" para designar al "nuevo monstruo", como él mismo ironizó en un breve y contundente ensayo publicado en 1990. Ya hace más de dos décadas, por tanto, que ese filósofo detectó la gradual implantación de un régimen de vida novedoso, apoyado en las tecnologías electrónicas y digitales: una organización social basada en el capitalismo más dinámico de fines del siglo XX y principios del XXI, regido por el exceso de producción y el consumo exacerbado, el marketing y la publicidad, los flujos financieros en tiempo real y la interconexión en redes globales de comunicación.

Otra característica cardinal de ese nuevo mapa es la entronización de la empresa como una institución modelo, que impregna a todas las demás al contagiarlas con su "espíritu empresarial". Incluso a la escuela, por supuesto, así como a los cuerpos y subjetividades que por ella circulan. Esa nueva mitología propaga un culto a la *performance* o al desempeño individual, que debería ser cada vez más destacado y eficaz. El grado de éxito obtenido en esa mi-

sión no se evalúa más mediante el anticuado instrumental que catalogaba la normalidad y el desvío, típico de la lógica disciplinaria; en cambio, este tipo de comportamiento se mide con criterios de costo-beneficio y otros parámetros exclusivamente mercadológicos, que enfatizan la capacidad de diferenciación de cada individuo al competir con los demás. De ese modo, se disemina una ideología de la autosuperación y una búsqueda por aumentar el rendimiento más allá de las capacidades de cada sujeto e incluso de los límites biológicos de la especie, cuando se intenta alcanzar estados *post-normales* o sentirse "mejor que bien" con la ayuda de productos químicos y entrenamientos específicos. Esos estímulos avivan la aspiración de efectuar actualizaciones constantes en todos los planos —inclusive, el educativo— que deben articularse gracias a un buen gerenciamiento de sí mismo bajo moldes empresariales. Esa carrera, a su vez, se ve constantemente acelerada y espoleada por una alianza tácita entre tres vectores fundamentales de la contemporaneidad: medios de comunicación, tecnociencia y mercado.

Todo eso implica la necesidad de desarrollar ciertas competencias que la escuela tradicional no sólo parece incapaz de inculcar, sino que hasta sería contraproducente en ese sentido: podría aniquilarlas, abortando en sus alumnos la incubación de esas habilidades tan cotizadas en la actualidad. Eso es lo que sostienen muchos discursos relacionados al "emprendedorismo" neoliberal, presentes también en el ámbito de las reformas pedagógicas en curso, cuando destacan la importancia de la distinción individual y las ventajas de singularizarse como una marca, explotando la propia creatividad para poder ser siempre primero y más rápido que los demás. Esas propuestas que adhieren a los nuevos credos son las mismas que señalan, de modo explícito, que la educación formal a que estamos acostumbrados podría devastar dichas capacidades, cortando de cuajo sus potencialidades en los niños de hoy en día, sobre todo si se considera la vocación uniformizadora, homogeneizante y normalizadora que solía guiar por principio a esa institución.

Antes de que se desataran estas mutaciones, sin embargo, en el medio ambiente moderno del último par de siglos, cabe recordar que los primeros y más fundamentales modelajes corporales y subjetivos se efectuaban en la privacidad doméstica: en el seno del hogar, aquella dulce institución de confinamiento habitada por la familia nuclear de inspiración burguesa. Y también en las aulas, los patios y pasillos del colegio. Los resultados de ese trabajo, que era tanto disciplinante como introspectivo, han sido conceptualizados de diversas formas por quienes estudian los cambios históricos que tornean a las subjetividades. Surgieron, así, denominaciones como *homo psychologicus*, *homo privatus* o personalidades *introdirigidas*, todos términos que aluden a la "interiorización" característica de cierta manifestación hegemónica del sujeto moderno. En todo caso, esos rótulos se refieren a un elenco de "modos de ser" que estarían quedando anticuados, porque en este siglo XXI que todavía está comenzando —aunque avance a una velocidad abrumadora—, son otros los cuerpos y las subjetividades que se han vuelto necesarios. Por eso no sorprende que reverberen, ahora y por todas partes, otros tipos de sujetos: nuevos modos de ser y estar en el mundo que emergen y se desarrollan respondiendo a las exigencias de la contemporaneidad, al mismo tiempo en que contribuyen a generar y reforzar dichas características.

En ese sentido, tal vez, esas configuraciones más actuales serían "dóciles y útiles" a su manera y en este nuevo contexto, aunque habría que indagar cómo se encarnan esa docilidad y esa utilidad en los tiempos presentes, y en qué medida esas tendencias podrían (o merecerían) ser "resistidas". Preguntas que tampoco son fáciles de responder, sobre todo porque esos cambios son muy recientes y ocurren en un escenario sumamente inestable, con desplazamientos constantes y no pocas contradicciones. Aún así, algunas características de las configuraciones corporales y subjetivas más valorizadas actualmente ya están a la vista, y vale la pena reflexionar acerca de esos rasgos. En vez de propagar la silenciosa introspección y el repliegue en las

profundidades del psiquismo individual, por ejemplo, con ayuda de herramientas como la lectura y la escritura —gestos que eran tan habituales en otros tiempos no demasiado lejanos, y que la escuela se ocupaba de inculcar—, nuestra época convoca a las personalidades para que se exhiban en las pantallas cada vez más omnipresentes e interconectadas. Por otro lado, en lugar de cincelar en los músculos la rigidez de las cadencias y los ritmos de la maquinaria industrial bajo el reverendo peso del valor-trabajo y los austeros repertorios de la "ética protestante", los nuevos ritos laborales requieren otras habilidades y disposiciones corporales o subjetivas, al mismo tiempo en que desdeñan ciertas capacidades o aptitudes antes valorizadas pero que se consideran cada vez menos útiles.

Como fruto de varias luchas y disputas trabadas a lo largo del siglo XX, que dinamitaron ciertas asperezas de los códigos disciplinarios y conquistaron la junción entre trabajo y ocio, por ejemplo, hoy se estimula la creatividad y el placer inclusive en los ambientes laborales. Y, obviamente, también en los otrora circunspectos territorios escolares. En esa misma línea, el circuito laboral contemporáneo busca características antes combatidas, tales como la originalidad asociada a cierta espontaneidad inventiva, además de la capacidad de cambiar rápidamente, reciclando lo que se es en veloz sintonía con las tendencias globales. También se valorizan la libre iniciativa, la motivación, el perfil emprendedor y la vocación proactiva, como actitudes capaces de mover los mercados y generar beneficios. Sin olvidar, por otro lado, que todo esto ocurre en una cultura que enaltece la búsqueda de celebridad y el éxito inmediato, combinando en ese proyecto la realización personal y la satisfacción instantánea, exaltando valores como la autoestima, la apariencia juvenil y el goce constante. En suma: bienestar corporal, emocional, profesional y afectivo, derivados de un ideal de felicidad o de realización personal que atraviesa todos los ámbitos y no parece encontrar más obstáculos ni diques capaces de inhibirlo.

Por eso, adhieren a esa progenie las cualidades y habilidades que mejor se cotizan en el mercado de valores de la actualidad, así como la capacidad individual de administrarlas con desenvoltura y renovarlas sin pausa, proyectándolas en la propia imagen como ocurre con cualquier otra marca en lucha por los competitivos (e inestables) comercios de reputaciones. Así, en una sociedad altamente mediatizada, fascinada por la incitación a la visibilidad e instada a adoptar con rapidez los más sorprendentes avances tecnocientíficos, en medio a los vertiginosos procesos de globalización de todos los mercados, entra en colapso aquella subjetividad interiorizada que habitaba el espíritu del "hombre-máquina". Es decir, aquel modo de ser trabajosamente configurado en las aulas y los hogares del par de siglos precedentes. De a poco, aunque con una velocidad que a veces impide comprender los sentidos de los procesos que vivimos al escamotearles el espesor de la experiencia, se desploma toda la arquitectura psicofísica que sustentaba a aquel protagonista de los viejos tiempos modernos. Sale de escena, así, un tipo de cuerpo y un modelo de subjetividad cuyo escenario privilegiado transcurría en fábricas y colegios, justamente, y cuyo instrumental más preciado era la palabra impresa en letras de molde.[31]

Ahora ese eje "interior", que constituía el nudo de los sujetos decimonónicos y se consideraba hospedado en las profundidades de cada uno —y que, por tal motivo, debía modelarse y nutrirse tanto por las moralizaciones familiares como por el aprendizaje escolar, sin descuidar también los enfrentamientos cotidianos contra ambos tipos de modelajes—, se traslada hacia otras zonas de la humana condición, al mismo tiempo alimentando y respondiendo a las insistentes demandas por nuevos modos de autoconstruirse. En vez de una vivencia "marcada por la fuerte presencia normativa de una interioridad conflictuada",

31. Para profundizar estas cuestiones, ver SIBILIA, Paula, *El hombre postorgánico: Cuerpo, subjetividad y tecnologías digitales*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2005.

como afirma el psicoanalista brasileño Benilton Bezerra, se delinea "una subjetividad exteriormente centrada, que rebate la experiencia de conflicto interno, vaciada en su dimensión privada singular y sumergida en una cultura cientificista que privilegia la neuroquímica del cerebro en detrimento de creencias, deseos y afectos".[32] Así, junto con los flamantes espacios y utensilios que la contemporaneidad ha dado a luz, proliferan otras formas de edificar la propia subjetividad y, también, nuevas maneras de relacionarse con los demás y de actuar en el mundo.

Buscando entender los sentidos de estos fenómenos, algunos estudiosos aluden a la sociabilidad *líquida* o a la cultura *somática* de nuestro tiempo, que harían surgir un tipo de *yo* más epidérmico y dúctil, capaz de exhibirse en la superficie de la piel y de las pantallas, edificando su subjetividad en esa exposición interactiva. Se alude también a las personalidades *alterdirigidas* y no más *introdirigidas*, construcciones de uno mismo orientadas hacia la mirada ajena o "exteriorizadas" en su proyección visual.[33] Por otro lado, pero siguiendo las mismas pistas, se analizan las diversas *bioidentidades* que proliferan hoy en día, como desdoblamientos de un tipo de subjetividad que se apuntala en los rasgos biológicos —genéticos o cerebrales, por ejemplo, incluso hormonales— o en el aspecto físico de cada individuo. Esas novedades estarían substituyendo el hábito ya algo añejo de tejer secretamente la propia identidad alrededor de aquel núcleo etéreo que se consideraba tan interior como esencial; y que, precisamente por tales motivos, no sólo era "invisible a los ojos" y más verdadero que las vanas apariencias, sino que además era refractario al desciframiento técnico porque estaba —y siempre estaría— lleno de misterios.

---

32. BEZERRA Jr., Benilton, "O ocaso da interioridade e suas repercussões sobre a clínica". En PLASTINO, Carlos (Comp.), *Transgressões*. Rio de Janeiro, Contracapa, 2002; p. 232.

33. Para profundizar estas cuestiones, ver SIBILIA, Paula, *La intimidad como espectáculo*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2008.

Queda claro que los dispositivos electrónicos con los que convivimos y que utilizamos para realizar las tareas más diversas, con creciente familiaridad y provecho, desempeñan un rol vital en esta metamorfosis. Esos artefactos de uso cotidiano no sólo suscitan veloces adaptaciones corporales y subjetivas a los nuevos ritmos y experiencias, permitiendo responder con la mayor agilidad posible a la necesidad de reciclaje constante y alta performance, sino que además ellos mismos terminan multiplicándose y popularizándose en virtud de tales cambios en los modos de vida. De hecho, muchos de los usos de la parafernalia informática y de telecomunicaciones, así como ocurre con los frutos de la más reciente investigación biomédica y farmacológica, constituyen estrategias que los sujetos contemporáneos ponen en juego para estar a la altura de las novedosas coacciones socioculturales, generando maneras inéditas de ser y estar en el mundo.

Desde luego y por motivos obvios, los jóvenes abrazan esas novedades y se involucran con ellas de forma más visceral y naturalizada, aunque de ningún modo se trata de una exclusividad de las generaciones más recientes. Sin embargo, surge aquí un choque digno de nota: son justamente esos niños y adolescentes, que nacieron o crecieron en el nuevo medio ambiente, quienes deben someterse todos los días al contacto más o menos violento con los envejecidos rigores escolares. Ellos alimentan los oxidados engranajes de aquella institución de encierro fundada hace ya varios siglos y que, más o menos fiel a sus tradiciones, sigue operando con el instrumental analógico de la tiza y el pizarrón, los reglamentos y los boletines, los horarios fijos y los pupitres alineados, los uniformes, la prueba escrita y la lección oral. Como dice una frase que ya se convirtió en cliché cuando se trata de estos asuntos, atribuida al especialista en inteligencia artificial Seymour Papert: "imaginemos que hace un siglo hubiésemos congelado a un cirujano y a un maestro y ahora les volviéramos de nuevo a la vida; el cirujano entraría en la sala de operaciones y no reconocería ni el lugar ni los objetos y se sentiría totalmente incapacitado

para actuar; en cambio, el maestro reconocería el espacio como una clase y todavía encontraría una tiza y una pizarra con la cual empezar a enseñar".

Apoyado en la aparentemente anticuada premisa del progreso, el relato recién citado parece auto-explicativo en su valorización negativa de aquello que habría permanecido inmutable en un mundo que se mueve aceleradamente; sin embargo, quizás valga la pena cuestionar no sólo lo que esa frase afirma explícitamente sino también ciertas suposiciones indiscutidas que laten en sus entrelíneas. Para comenzar, entonces, si la atmósfera en la cual estamos inmersos ha cambiado tanto, cabría retomar aquí la pregunta central: ¿para qué necesitamos, ahora, a las escuelas? O mejor: ¿qué quisiéramos que ese artefacto hiciera con los cuerpos y las subjetividades que todos los días transitan por sus dominios cada vez más enrejados? En sus análisis sobre la crisis de las sociedades disciplinarias y la veloz implantación de un nuevo modo de vida, Gilles Deleuze fue lapidario: esas instituciones están condenadas. "Todos saben que están terminadas, a más o menos corto plazo", diagnosticaba el filósofo hace ya un par de décadas. "Los ministros competentes no han dejado de anunciar reformas supuestamente necesarias", explicaba, aludiendo tanto a la escuela como al hospital, al ejército o a la prisión. Sin embargo, el autor entendía que no hay enmienda posible para esos vetustos inventos, porque su ciclo vital ha concluido y ahora esas instituciones han perdido su sentido histórico. "Sólo se trata de administrar su agonía y de ocupar a la gente hasta la instalación de las nuevas fuerzas que están golpeando a la puerta", sentenciaba Deleuze en 1990.[34]

En el caso de concordar con semejante veredicto, cabría sospechar que la escuela sufre de modo particularmente intenso esa angustia que implica aguardar su propio certificado de defunción, mientras las "nuevas fuerzas" se

34. DELEUZE, Gilles, "Posdata sobre las sociedades de control". En FERRER, Christian (comp.), *El lenguaje libertario*, vol. II. Montevideo, Nordan, 1991; p. 18.

arremolinan del lado de afuera y amenazan con desbaratarla. Porque la institución escolar se sostuvo —hasta hace menos tiempo del que parece— apoyada en una serie de valores que se consideraban indispensables para afianzar su esqueleto, y esos cimientos morales debían conservar cierta solidez para permitir el buen funcionamiento de tan fabulosa maquinaria ortopédica. El respeto por la jerarquía y el reconocimiento de la autoridad de profesores, directores y supervisores, por ejemplo, era uno de esos pilares de los cuales no se podía prescindir. Además, se requería una valorización positiva del esfuerzo y de la dedicación concentrada con metas a largo plazo, así como de la obediencia y del compromiso individual en el cumplimiento de rutinas fijadas con antelación, siguiendo estrictos encuadres espacio-temporales que debían ser meticulosamente acatados. En fin, toda una serie de ceremonias realizadas con acompasada y perseverante constancia, que se podrían resumir destacando el enaltecimiento del trabajo como un valor que constituyó la piedra fundamental del "espíritu del capitalismo", al menos en su configuración clásica imbuida por la "ética protestante".

Por todos esos motivos, la tenacidad disciplinaria inscripta en aquellos reglamentos de la época áurea del sistema escolar —cuyo detallismo hoy puede resultarnos un tanto descabellado—, en tiempos no tan distantes se internalizaban en las profundidades del alma no sólo de los estudiantes sino también de sus padres y maestros. "El alma, efecto e instrumento de una anatomía política; el alma prisión del cuerpo", así lo resumió Foucault en un célebre juego de palabras, tras reflexionar largamente acerca de tal situación.[35] Eso significa que las normas se respetaban porque se creían correctas: prescribían lo que era bueno o malo en función de un consenso claramente instituido y arraigado en un suelo considerado sólido. Ese acuerdo ampliamente compartido se veía iluminado por el brillo de cierta "moral laica" cuyo propósito era "libertar a las

35. FOUCAULT, Michel, ob. cit. p. 32.

conciencias de la tutela de las religiones", tal como explican los autores del esclarecedor compendio de manuales escolares titulado *La moral en la escuela*.[36] Un credo secularizado pero que conservó su potencia para "aprisionar" o los cuerpos modernos, aún tras la liberación de la profunda reverencia hacia lo divino y del pavor a lo demoníaco que en otros tiempos sobrecogieran a las almas pecadoras. Así es como resuenan, aquí, los parentescos antes señalados entre la magna institución escolar de estirpe ilustrada, nacional y estatal, moderna y laica, y los ancestros religiosos de esa práctica sociocultural de origen protestante, que fue depurada por jesuitas y dominicos, así como por los severos jansenistas y otras congregaciones u órdenes conventuales igualmente "disciplinadas". No sorprende, en ese contexto, que fuera tan tenue la diferencia entre un pecado y una desobediencia de la ley, como muestran ciertas escenas escolares de películas ambientadas en los siglos precedentes, desde *Jane Eyre* (de Cary Fukunaga, 2011) hasta *Ocho y medio* (de Federico Fellini, 1963).

De modo que los dictámenes de esos reglamentos se cumplían porque se creía con firmeza que así debía ser, sin mayores rebeldías ni impertinencias, no sólo porque se estaba bajo estricta vigilancia y su incumplimiento acarrearía castigos más o menos penosos, sino porque era así como la máquina funcionaba y así debía ser. De ahí el poderoso efecto moralizador de las amonestaciones y suspensiones, así como de todo el conjunto de sanciones promulgadas por los códigos y estatutos de la excelsa institución escolar, y de ahí también su eficacia funcional para consumar tan extraordinaria misión. "Insertar a los cuerpos en un pequeño mundo de señales, a cada uno de los cuales está asociada una respuesta obligatoria y solo una", explicaba Foucault al radiografiar el aparato escolar como una "técnica de entrenamiento que excluye despóticamente el menor murmullo", donde "la obediencia es rápida y cie-

36. GOUGAUD, Jean; HERNANDEZ, Colette, *La morale à l'école (1905-1950)*. Paris, Berg International Editeurs, 2009.

ga" porque "la apariencia de indocilidad, el más mínimo atraso sería un crimen".[37] Si semejante descripción suena tan ajena a las usanzas de los colegios contemporáneos, eso se debe principalmente a que el mundo ha cambiado mucho desde la época en que esa entelequia fue idealizada y puesta en funcionamiento, en virtud de su utilidad para perpetrar las metas políticas, económicas y socioculturales que —según se suponía— nos guiarían rumbo a la evolución de la humanidad.

En definitiva, la educación primaria tenía por misión "la mejora moral, intelectual y física" de las poblaciones nacionales, según la célebre postura de Sarmiento en el tránsito del siglo XIX al XX. Al enunciar sus principios pedagógicos casi cien años antes, Kant también destacaba que "hay que atender a la moralización", de modo que no bastaba con aprender a ser hábil para todos los fines: además, y quizás sobre todo, el alumno adquiriría "un criterio con arreglo al cual sólo escoja los buenos".[38] La escuela debía enraizar en los espíritus infantiles los parámetros necesarios para evaluar siempre lo correcto y lo incorrecto, asimilando las normas que rigen los comportamientos así como la idea de que hay un lugar y un momento adecuados para cada tipo de acción. Al aprender lo que está bien y lo que está mal, los jóvenes serían "capaces de concientizarse de sus propias acciones y de su lugar en el mundo", explica Alfredo Veiga Neto, para concluir que así se esperaba que después, en la edad adulta, cada individuo fuera capaz de juzgar los actos propios y ajenos, "de modo que cada uno se auto-gobierna, es decir, pasa a ser juez de sí mismo".[39] Todo eso sugiere, por otro lado, que los patrones morales eran menos endebles en ese contexto que se está alejando: en la sociedad disciplinaria estaba muy claro qué era correcto y qué no lo era, por eso también resultaba mucho más fácil enseñarlo y castigar sus desvíos. Pero eso no signi-

37. FOUCAULT, Michel, ob. cit.; p. 149.
38. KANT, ob. cit.; p. 19.
39. VEIGA NETO, ob. cit.; p. 116.

fica que en aquel entonces todos poseyesen una moralidad innata o cierta fibra de carácter que ahora escasea, sino que dichos códigos se consideraban tan universales como indudables porque se absorbían desde muy temprano en la cotidianeidad familiar y escolar.

Más allá del juego de fuerzas y disputas siempre actuantes, especialmente en la intensa era moderna, se creía que lograr tal consenso sería una virtud de las más civilizadas. "Una sociedad en la cual cada uno es capaz de constreñir sus ímpetus naturales desde adentro hacia afuera, en que cada uno es capaz de pensar, evaluar y censurar previamente sus acciones, con el fin de canalizarlas positiva, productiva y disciplinadamente", debería ser "una sociedad más segura, más humana, más civilizada y más feliz", resume Veiga Neto. Claro que había brechas en tales convicciones, sobre todo desde el momento en que la sobria racionalidad occidental se vio desfondada por el agujero negro del romanticismo, que abrió las compuertas hacia un lado irracional e inconsciente que sería constitutivo de cada sujeto moderno. Sin embargo, aún así se partía de un terreno supuestamente firme, constituido por lo que se consideraba normal y por la grave falta que implicaría no poder alcanzarla. "Aunque cada adulto así disciplinado conserve en sí mismo una parte a ser juzgada", continúa Veiga Neto, "será capaz de mirarse a sí mismo desde su parte ya no más salvaje, ya en la mayoridad o, si quisiéramos, ya civilizada". Ese tipo tan peculiar de sujeto que se juzga a sí mismo y se auto-gobierna, aún sabiendo que está habitado por una interioridad abismal, se pensaba como una suerte de doble: "no disociado sino reflexivo y en tensión permanente consigo mismo".[40] Esa criatura fue desmenuzada por el sociólogo Richard Sennett en su libro *El declive del hombre público*: si el siglo XVIII se vio marcado por un individualismo de cuño racional y universal, bajo el ideal de igualdad que hermanaba a tan digna especie, el siglo XIX anheló la singularidad individual e intentó construirla en

40. VEIGA NETO, ob. cit.; p. 117.

el espacio privado de la intimidad, mientras en el ámbito público regían los rigores impersonales de la norma.

No por casualidad, ese tipo de individuo terminó inventando el psicoanálisis para convertirse en el objeto de esa terapia: se trata de una personalidad que sufría por tener que reprimir sus deseos prohibidos en nombre de la ley vigente en la sociedad, representada por la figura autoritaria del padre, del profesor, del Estado. Por eso, había que aprender a doblegar aquella "parte maldita" de las pasiones descontroladas gracias a las potencias moralizadoras de la culpa organizadas en torno del *superyó*, aunque en su médula siguieran latiendo los tesoros conflictivos y enigmáticos de cada interioridad. Ese tipo de sujeto, configurado a lo largo del siglo XIX y durante buena parte del XX, es sin duda bastante distinto a aquel que constituye el foco de las más recientes biociencias o, incluso, de las tecnologías de comunicación e información del nuevo milenio. De algún modo, mientras se deshacen de los sufrimientos y deleites de esa configuración "interiorizada", tanto las subjetividades como los cuerpos contemporáneos se vuelven transparentes, decodificables y quizás hasta reprogramables. En esa metamorfosis, no sólo se debilita la oposición entre los espacios públicos y privados, sino que también pierde fuerza la idea de que valdría la pena reprimir los propios deseos en nombre de algún valor trascendente. "La búsqueda de la felicidad individual asume un nuevo significado en el período de posguerra", explica el filósofo canadiense Charles Taylor, debido a una gradual "erosión de las limitaciones impuestas a la realización individual". Ese tejido de creencias que sustenta la actual "era de la autenticidad", según la denominación del mismo autor, supone que cada uno "posee su propia manera de realizar nuestra humanidad, y que es importante encontrarse a sí mismo y vivir a partir de uno mismo, en contraposición a rendirnos al conformismo con un modelo impuesto".[41]

41. TAYLOR, Charles, *Uma era secular*. São Leopoldo, Unisinos, 2008; p.569.

Así, como fruto de las transformaciones consumadas en la segunda mitad del siglo XX, se habría desvanecido la idea de que se debe sacrificar la satisfacción personal en nombre de algo más elevado e incontestable. Incluso porque ese tipo de valores habrían perdido su consistencia, igualmente resquebrajados por los cuestionamientos de las últimas décadas. No se trata de que ya no se apueste a la familia o al trabajo, por ejemplo, incluso a la patria o a la religión, pero todas esas instancias se han convertido en opciones individuales —y no necesariamente dadas a priori, sino adaptables y definibles a gusto de cada uno— en vez de constituir certezas establecidas con validez universal, de cuño obligatorio para todos bajo el peso de la norma. ¿Quizás algo semejante podría decirse con respecto a la escuela? De hecho, la uniformización de la educación formal en su molde tradicional empieza a cuestionarse, aunque más no sea en busca de dispositivos más "eficaces" para aquellos que tienen la posibilidad de elegir —y, por supuesto, el privilegio de poder pagar por el acceso a tal ventaja diferencial—, abriendo la experimentación hacia alternativas que habrían sido impensables algún tiempo atrás.

En función de todas esas redefiniciones, en un mundo saturado de opciones y estímulos de los tipos más diversos, cierto sufrimiento por exceso de dispersión caracterizaría a las experiencias contemporáneas de un modo más agudo que la clásica represión decimonónica ante el rigor inhibidor de la ley. Por eso, además de la manifiesta adherencia a los ritmos actuales, no es raro que se intente desplegar estrategias tendientes a detener un poco ese flujo inagotable, intentando capturar lo que ocurre para convertirlo en experiencia o incluso en pensamiento. De un modo comparable, el modelo subjetivo descripto rápidamente como típico de los siglos XIX y XX tendía a sufrir por la opresión de su libertad, por estar encerrado o aprisionado —incluso dentro del aula— y, por tal motivo, buscaba liberarse rompiendo muros o saltando cercas. Ya no parece ser esto último lo que ocurre en las escuelas actuales, por

ejemplo, o al menos esa angustia del confinamiento y la urgencia de dinamitarlo no se imponen como los problemas más pungentes que asolan a quienes las habitan, habiendo sido desplazados por otras dudas y controversias.

Aunque no conviene exagerar ni esquematizar las rupturas históricas, y a pesar de las evidentes continuidades que todavía nos atan al horizonte arduamente tejido durante la modernidad, no es difícil constatar hasta qué punto las cosas han cambiado. La impartición regular de castigos físicos en las rutinas estudiantiles y la severidad contra el ejercicio de la masturbación en los internados, por ejemplo, fueron completamente abandonados hace ya varias décadas e, incluso, serían penalizados como graves abusos de autoridad si ocurrieran actualmente. La sensibilidad contemporánea suele rechazar con disgusto la visión de escenas habituales en películas que retratan el universo escolar de la primera mitad del siglo XX, como *Cero en conducta*, de Jean Vigo (1933) o *La sociedad de los poetas muertos*, de Peter Weir (1989), en las cuales los alumnos son duramente azotados por sus maestros y directores por haber cometido pequeñas infracciones que hoy ni siquiera serían registradas o hasta podrían llegar a ser promovidas por la misma institución. Esas diferencias de época en la apreciación de tales actos son indicios, puntuales pero contundentes, de los cambios aquí estudiados.

"El niño, sin duda, no tiene aún ningún concepto de lo moral", afirmaba Kant en 1803. Por eso recomendaba no ceder ante sus deseos y prescribirles, en cambio, "muchas cosas como un deber", para templar así su espíritu y acostumbrarlos a la obediencia evitando que se arruinen, porque "si se les acostumbra a ver realizados todos sus caprichos, después será demasiado tarde para quebrar su voluntad" y "hay que emplear castigos muy duros para volver bueno lo corrompido". Esa importante tarea estaba en manos de la escuela pero, antes, debía ser inculcada por la familia: "también se les perjudica mucho acudiendo a ellos cuando gritan, cantándoles algo, por ejemplo, como tienen costumbre de hacer las amas", aclaraba el filósofo,

agregando que "ésta es habitualmente la primera perversión del niño, pues al ver que todo viene a sus gritos, los repite con más frecuencia". En cambio, "dejándolos gritar, se cansan ellos mismos; mas si se satisfacen todos sus caprichos en la primera juventud, se pervierten su corazón y sus costumbres". No había que ceder, por tanto, a "la voluntad despótica de los niños", porque "es muy difícil reparar este mal, y apenas se llega a conseguirlo". Sin embargo, cuando se logra coartar esas tendencias desde el principio, se les concede algo invalorable: "después les es esto de la mayor utilidad en toda su vida; porque sólo el deber, y no la inclinación, nos puede conducir en los impuestos públicos, en los trabajos del oficio y en otros muchos casos".[42]

Ante esas pinceladas de moral decimonónica en términos educativos, parece evidente que son otros los valores reverenciados entre nosotros al despuntar el globalizado y multicultural siglo XXI, tanto dentro como fuera de las paredes escolares. Y, por ende, no puede sorprendernos que el edificio entero amenace con desplomarse. Como sugiere, a propósito, la problemática retratada en la película *Entre los muros*, dirigida en 2008 por Laurent Cantet, cuyo espíritu quedó sintetizado en el epígrafe que encabeza este libro. La subjetividad del niño actual "violenta el dispositivo pedagógico", según afirma —ya desde el título— uno de los artículos escritos por la semióloga argentina Cristina Corea en el año 2000.[43] Quizás nos encontremos ante una situación comparable a la que enfrentaron los misioneros que intentaban a duras penas "civilizar" a los "salvajes" habitantes de las colonias ultramarinas: debido a incompatibilidades socioculturales muy diferentes pero, tal vez, igualmente difíciles de sortear, el alumnado actual también es refractario a las tecnologías pedagógicas que pretenden inculcarles su anticuada catequesis. Así es como

42. KANT, ob. cit.; p. 37-38 y 74-75.

43. COREA, Cristina, "El niño actual: una subjetividad que violenta el dispositivo pedagógico". *Jornadas sobre violencia social*. Univ. Maimónides, 2000. Disponible en http://www.estudiolwz.com.ar.

reflota, aquí, la cuestión que constituye el eje de este ensayo: una vez socavadas sus bases por el reacomodamiento —y la creciente fluidez— de los suelos que sostienen el presente, ¿cómo pretender que la rancia estructura escolar se mantenga en pie y siga operando?

5

El derrumbe del sueño letrado: desazón, deserción y *zapping*

Además de todo lo que se ha argumentado hasta aquí, de modo bastante veloz y resumido, también habría que considerar que la escuela se instauró bajo la égida de la "cultura letrada" como un horizonte de realización, tanto en lo que respecta a cada Estado nacional como a la civilización occidental de un modo general. Y ése es, de hecho, otro de los pilares que se han venido carcomiendo ruidosamente en los últimos tiempos. Aunque hoy se publiquen más libros que nunca y periódicamente se vendan millones de ejemplares de ciertos fenómenos editoriales bien determinados, tanto en su versión impresa como en los más novedosos formatos digitales, la sociedad contemporánea está fascinada por los seductores influjos de las imágenes. De hecho, tras surcar un siglo entero bajo la deslumbrante luz del cine y luego de varias décadas en intenso contacto con la televisión, la cultura actual se encuentra fuertemente marcada por los medios de comunicación audiovisuales. Y, más recientemente, esa producción y circulación de imágenes se ha multiplicado exponencialmente gracias a la irrupción triunfal de las redes informáticas.

Esos procesos implicaron una profunda transformación de los lenguajes, que afectó a los modos de expresión y comunicación en todos los ámbitos, inclusive en campos tan vitales como la construcción de uno mismo, las relaciones con los demás y la formulación del mundo. Entre otros desdoblamientos sumamente complejos que aún deben ser cartografiados y estudiados, ese movimiento implicó cierta crisis de las "bellas artes" de la palabra —tanto en sus manifestaciones orales como escritas— y la gradual im-

plantación de aquello que algunos denominan "civilización de la imagen". Entre los muchos y muy diversos autores que pensaron esa mutación, cabe mencionar a Guy Debord con su feroz alarido contra la "sociedad del espectáculo", emitido en 1967 y hoy revisitado no sólo por su tono *vintage* sino también por su impresionante cariz visionario. El espectáculo consistiría en la generalización de las relaciones sociales mediadas por imágenes y, además se define por ser "lo opuesto al diálogo", según vaticinaba ese autor hace ya casi cincuenta años, agregando que "el arte de la conversación está muerto, y pronto estarán muertos casi todos los que saben hablar".[44] De hecho, en la segunda mitad del siglo XX, la lógica informacional de los *mass-media* impregnó la cotidianeidad y redefinió lo real afectando la misma noción de comunicación al reformular las posibilidades de vincularse con los otros construyendo sentidos compartidos.

Cabe mencionar aquí el audaz diagnóstico de la recién mencionada Cristina Corea, para quien "la comunicación ha dejado de existir", precisamente, en plena era de la información. "No importa si es la comunicación verbal, mediática o mediatizada", aclara la autora, "lo que se agotó es el paradigma mediante el cual pensamos, durante casi un siglo, los fenómenos de significación y la producción de subjetividad".[45] Esa falencia se originaría en la evaporación de aquellos códigos estables y trascendentes como la ley universal, que solían instituir todo y cualquier vínculo entre los interlocutores —inclusive entre maestro y alumno— en el marco de una estructura garantizada por la solvencia estatal y la solidez institucional, que a su vez se cobijaban en un ideal de progreso alumbrado por la "cultura letrada". La hipótesis es fuerte y desafiante: en la sociedad informacional, espectacular e hiperconectada

44. DEBORD, Guy, *La sociedad del espectáculo*. Buenos Aires, La Marca, 1995; tesis 18 y p. 27.

45. COREA, Cristina, "Pedagogía y comunicación en la era del aburrimiento". En COREA, Cristina; LEWKOWICZ, Ignacio, ob. cit.; p. 43.

mediante redes interactivas, se desmorona la utopía comunicacional que iluminó el sueño ilustrado sustentando al proyecto moderno; sobre las ruinas de esa ilusión, sin embargo, cabría ahora inventar pequeños lazos precarios pero quizás potentes, meramente *situacionistas* o válidos para cada ocasión.

Aunque no ha permanecido inmune a esas fuertes transformaciones, sin embargo, es innegable que la escuela afinca sus cimientos sobre esa herramienta ancestral que hoy se ve sofocada ante el avance de lo audiovisual: la palabra, especialmente en la medida en que solía prestarse a las clásicas operaciones de lectoescritura. También por eso no sorprende que ahora, cuando las novedades de las últimas décadas han desplazado en buena medida a los modos de vida precedentes, el aula escolar se haya convertido en algo terriblemente "aburrido" y que la obligación de frecuentarla implique una suerte de calvario cotidiano para los dinámicos niños contemporáneos. La apatía y el escaso entusiasmo que éstos suelen demostrar en tales contextos serían sintomáticos de esa falta de sentido, evidenciada también por las altísimas tasas de "deserción escolar" que se constatan en todo el mundo. Los maestros, a su vez, muchas veces no saben cómo enfrentar ese nuevo escenario; así, además de sobrellevar la precariedad socioeconómica que asola a la profesión en buena parte del planeta, éstos deben lidiar con las penurias suscitadas por los cuestionamientos al significado de su labor y con la creciente dificultad para estar a la altura del desafío.

La "falta de interés" es el principal motivo del abandono de las clases por parte de los jóvenes de 15 a 17 años, según un estudio sobre la descomedida "evasión escolar" realizado recientemente en el Brasil. La investigación, efectuada por una prestigiosa fundación privada, concluyó que más del 40% de los alumnos de esa edad que dejaron de ir al colegio lo justifican por ese motivo. "El resultado muestra que mantener al joven en la escuela no es tan solo una cuestión económica", explicó el coordinador del trabajo en declaraciones a la prensa. "Hay que crear y atender

la demanda por educación", agregó, recurriendo al léxico empresarial que todo lo impregna en la contemporaneidad. "Hay que garantizar la capacidad de atracción de la escuela", resaltó el especialista, explicitando el tratamiento de la educación formal como una mercadería pasada de moda y difícil de vender.[46] Cuando el niño deja de ser un alumno por antonomasia y se convierte, antes que nada, en un usuario de los medios de comunicación y un consumidor más activo que muchos adultos, se constata una obviedad que no debería ser tal: la lógica del mercado se ha generalizado. En esas circunstancias, a la escuela parece no quedarle más remedio que entrar en el juego como lo único que podría ser: un producto entre muchísimos otros, que debe competir para capturar la atención de sus potenciales clientes si desea conquistar adeptos y subsistir. Pero corre en desventaja porque se trata de una mercadería poco atrayente, destinada a un cliente disperso e insatisfecho por definición, que a su vez vive hechizado por la variada oferta que la usina de entretenimientos no deja de exudar. Esta última, por otro lado, aparece como un enemigo de múltiples faces e inmensos poderes, que la escuela oscila entre repudiar excomulgándolo de su territorio sin ningún tipo de negociación posible, o bien intenta pactar con el monstruo y asimilarlo mediante cuidadosos criterios pedagógicos, a fin de actualizarse sin fenecer en esa difícil operación. Como quiera que sea, y al menos hasta ahora, la triple alianza entre medios de comunicación, tecnología y consumo suele competir con fuertes chances —y, por consiguiente, no pocas veces con éxito— para conquistar la atención y las gracias del alumnado del siglo XXI.

Además de las altísimas tasas de reprobación y repetición, la creciente evasión o deserción escolar es un problema de gran magnitud en la América Latina actual, y el

46. "Desinteresse afasta alunos das escolas", *O Globo*, Rio de Janeiro, 16/04/2009; y NERI, Marcelo. "Motivos da evasão escolar". Rio de Janeiro, FGV, 2009.

estudio brasileño recién mencionado constató un detalle que podría sonar paradójico: el índice de abandono es mayor en las regiones más ricas. En San Pablo, por ejemplo, el 20% de los jóvenes de entre 15 y 17 años no frecuenta escuelas, y en Porto Alegre casi el 19%, mientras la tasa nacional roza el 18%. Ese sesgo se justificaría porque en esas ciudades es más amplia y tentadora la oferta laboral, como una alternativa atractiva ante las tediosas y aparentemente inútiles rutinas escolares. Sin embargo, los economistas calculan que "a pesar de sus problemas, la escuela ofrece un rendimiento al alumno", aunque "las mayores ganancias en la renta debidas al nivel educativo ocurren en la media edad, lejos del horizonte de planificación del joven".[47] El argumento es, de nuevo, exclusivamente financiero, como bien cuadra a la mitología más indiscutible del presente. Sin embargo, aunque los datos sigan indicando que la educación todavía implica una ventaja diferencial en términos económicos para quien opta por ella, esa apuesta a largo plazo no parece tentadora para buena parte de sus potenciales "consumidores". Sobre todo, considerando la pésima relación costo-beneficio que, para muchos, implicaría tener que someterse durante varios años a los soporíferos rituales de la vida estudiantil hasta lograr "formarse" y obtener el codiciado diploma que les podría rendir ciertos dividendos adicionales.

Datos como ésos son divulgados y comentados casi diariamente en la prensa, condimentados con cifras abrumadoras que ilustran el "fracaso educativo" de niños y jóvenes, sugiriendo que el instrumental escolar se encontraría en decadencia no sólo porque perdió eficacia en el cumplimiento de sus metas específicas, sino también porque tiene cada vez menos sentido para buena parte de su clientela. Además, ese desencanto suele no afectar solamente a quienes se encuentran en edad escolar sino también a muchos de sus padres, así como a no pocos docentes y a la sociedad en general. En 2009, el ministro de educación

47. "Desinteresse afasta alunos das escolas". Ed. cit.

del Brasil, por ejemplo, reforzó sus argumentos reformistas con la siguiente declaración: "en el caso de los jóvenes, no basta con edificar escuelas, hay que hacerlas atractivas".[48] En 2012, su sucesor en el mismo cargo comentó más datos igualmente "preocupantes" y aclaró que la alta tasa de evasión se debe al "mercado laboral en expansión, que encauza a esos jóvenes hacia el trabajo en vez de llevarlos a la escuela", agregando que "los profesores y los colegios no logran atraer al joven hacia la enseñanza media".[49] De nuevo, se describe a los estudiantes como consumidores poco satisfechos con el producto escolar que el mercado actual les ofrece, de modo que sería necesario cautivarlos con tácticas de marketing para que vuelvan a interesarse por tan denigrada mercadería.

Procesos similares ocurren en otros países, entre ellos la Argentina: escandalizados con una declaración de la Iglesia según la cual sólo en la provincia de Buenos Aires habría casi un millón de chicos de 13 a 19 años que no estudian ni trabajan; es decir, casi un quinto de los cinco millones pertenecientes a esa franja etaria—, varias autoridades educativas del país se reunieron a principios de 2010 para anunciar reformas en el sistema nacional tras admitir que "la educación secundaria es un fracaso" porque los jóvenes ya no la consideran "una herramienta de progreso". Entre los datos divulgados en esa ocasión, se informó que la deserción escolar puede llegar al 50% y que el índice de alumnos que repiten el año durante el primer tramo de la enseñanza secundaria en los colegios estatales llega al 21%, mientras que en los privados es del 10%.[50] Además de esa significativa diferencia entre lo que ocurre en las instituciones públicas y en las particulares, no sorprende que los

48. SCHWARTSMAN, Hélio, "Taxa de analfabetismo recua pouco no país". *Folha de São Paulo*, 19/09/2009.
49. VITAR, Rosângela; VILLAVERDE, João, "No governo Dilma, educação é questão de Estado, diz Mercadante". *Valor Econômico*, San Pablo, 19/03/2012.
50. PASTRANA, Carlos, "Varios ministros advierten que hoy el secundario es un fracaso". *La Nación*, Buenos Aires, 12/02/2010.

datos más rimbombantes se refieran a la secundaria. De hecho, los adolescentes actuales tienen más posibilidades que los niños de "elegir libremente" lo que desean y actuar en consecuencia, optando por abandonar los estudios si fuera el caso, algo que —aunque existieran terribles sufrimientos y se fantaseara en ese sentido— no habría sido una opción pensable algún tiempo atrás.

Por otro lado, incluso en los casos en que se logra convencer a los potenciales alumnos para que se sienten todos los días en sus pupitres y se comporten de acuerdo con las repentinamente insensatas reglas de esa institución, las cosas ya no funcionan como se supone que deberían. Cada vez es más habitual, por ejemplo, que los egresados del colegio primario sean poco menos que "analfabetos funcionales", y se multiplican las encuestas e investigaciones que proveen cifras infaustas para confirmar esa impotencia. "¿Es natural que un niño pase años en la escuela sin aprender a leer y escribir?, se preguntaba en 2008 la pedagoga Azuete Fogaça. "Hasta la década de 1980, el analfabetismo brasileño se explicaba básicamente por la escasez de vacantes en la red pública de enseñanza", según esa especialista, "lo cual disminuía las oportunidades educativas de la mayoría de la población nacional en edad escolar". Pero ahora es distinto: "hoy, lo que se comprueba es que los analfabetos están dentro de la escuela, que se muestra incapaz de cumplir una de sus tareas más tradicionales y básicas, aun cuando los alumnos permanezcan en ella hasta ocho años seguidos".[51] A juzgar por datos y declaraciones de ese calibre, hay cada vez más chicos que terminan el colegio primario sin saber escribir siquiera el proprio nombre.

Los exámenes y clasificaciones realizados periódicamente por organismos internacionales, como el ya célebre Programa Internacional de Evaluación de Alumnos (PISA), suelen arrojar resultados calamitosos sobre el desempeño de los estudiantes de los diversos países de Améri-

51. FOGAÇA, Azuete, "O analfabetismo vai à escola". *O Globo*, Rio de Janeiro, 29/09/2008.

ca Latina: entre las 65 naciones que participaron de ese estudio en su última edición, por ejemplo, Brasil se ubicaba en el puesto número 53 y Argentina en el 58. Eso significa que el alumno promedio de tales procedencias no logra demostrar niveles mínimos de conocimientos en áreas como lengua, matemática y ciencias, pero también que la desigualdad entre los estudiantes es enorme. A pesar de las muchas críticas que suelen recibir ese tipo de mediciones —en buena medida justificadas, por tratarse de tentativas de cuantificar y estandarizar asuntos que no se prestan sin dificultades a semejante tratamiento— desempeñan un papel cada vez más importante en el panorama global contemporáneo, operando no sólo como calificadores sino también como instrumentos para cotizar las instituciones educativas e incluso los países evaluados. Además, con sus peculiaridades, ocurren en todos los niveles, inclusive en el de la enseñanza superior, en cuyos resultados raramente aparece una universidad latinoamericana entre las primeras cien o incluso doscientas listadas.

Una de las premisas que anida en las bases del proyecto moderno y, por consiguiente, también de la educación formal, sostiene que la civilización es algo a ser conquistado para realizar plenamente la humanidad, tanto en el plano individual como en el colectivo. Y la alfabetización sería un importante baluarte en esa epopeya. "Pero sin Estado con capacidad de instituir a la escuela, la familia, la universidad o el trabajo como dispositivos estructurantes de una subjetividad genérica", advierte Cristina Corea, "el carácter universal de la humanidad se ve seriamente cuestionado".[52] No es casual que las diferencias entre lo que sucede en las instituciones púbicas y privadas sea cada vez mayor, limitando a estas últimas la codiciada insignia "de excelencia", lo cual se hace evidente en los resultados de las evaluaciones periódicas y también en el currículum de aquellos jóvenes que logran el acceso a la educación

52. COREA, Cristina, "La destitución de la interpelación pedagógica". En COREA; LEWKOWICZ, ob. cit.; p. 83.

superior o a los empleos más prestigiosos. Es también por el mismo motivo que la lectura y la escritura se transformaron en la era de la información, cambiando su estatuto por haberse desviado del ambicioso salvacionismo civilizador de tono universalista hacia la más puntual instrumentalidad utilitaria de tipo empresarial. Ese principio de explicación podría atenuar la perplejidad que provoca el hecho de que, hoy en día, ni los alumnos ni los docentes sean propiamente lectores, por ejemplo, que muchos jamás hayan pisado una biblioteca y que las habilidades de escritura se hayan deteriorado de un modo estrepitoso.

Este cuadro reverbera también en un espacio que se imaginaría a salvo de sus aletazos: la universidad, tanto en los cursos de grado como en los posgrados. Una de las quejas más usuales de los profesores en esos ámbitos, por ejemplo, es que el acto de copiar y pegar de Internet se haya generalizado en los trabajos realizados por los estudiantes; a veces, hasta se constata que éstos ni siquiera leen el resultado final del *collage* sometido a evaluación. Incluso antes de que se popularizaran las redes sociales, hace ya varios años que proliferan sitios como *monografias.com* y *rincondelvago.com*, cuyo objetivo es ofrecer gratuitamente una variedad de textos listos para usar con tales fines. Todo eso "atormenta a los administradores y docentes, pero no parece causar ninguna angustia moral en los estudiantes", constata el norteamericano Neal Gabler, autor de un libro sobre "la conquista de la realidad por el entretenimiento".[53] Como resultado de la naturalización de esos hábitos, algunos profesores no sólo se han acostumbrado a realizar la tarea policial de verificar la autenticidad de cada texto que reciben —de hecho, también abundan los utensilios informáticos dedicados a detectar ese tipo de "plagios"— sino que, además, hay quienes obligan a sus alumnos a escribir a mano "para que al menos hagan algo". Todo esto parece indicar que la tarea de redactar un informe de ese tipo ha

53. GABLER, Neal, *Vida, o filme: Como o entretenimento conquistou a realidade*. San Pablo, Companhia das Letras, 1999 ; p. 189.

perdido sentido para buena parte de los estudiantes contemporáneos, aunque muchos docentes persistan en darle continuidad.

A ese respecto, Cristina Corea destaca algo digno de atención: no sería correcto asumir que los chicos "no hacen nada" cuando ejercen ese tipo de prácticas. Es cierto que no realizan un esfuerzo de comprensión y expresión que implique procedimientos como la interpretación, el razonamiento o la deducción, pero en cambio usan la lectura y la escritura como "herramientas técnicas al servicio de la navegación y la conexión", efectuando activamente tareas como buscar, editar, conectarse a los sitios e intercambiar materiales o dudas con otros interesados.[54] De modo que esos alumnos leen y escriben, sí, pero no efectúan esas tareas como solía hacerse antes: no sólo en lo que respecta a la calidad y la cantidad de trabajo invertido, sino además porque parten de otras premisas y apuntan a objetivos bastante distintos. Para exponerlo con un vocabulario que remite a un paradigma que ya no parece ser el suyo, diríase que estos chicos no pretenden conquistar la civilización al alfabetizarse de ese modo, marcando su subjetividad a fuego por haber alcanzado tal estatuto. En cambio, quizás busquen (y hasta logren) otra cosa: el hecho de dominar mínimamente ese instrumental les brinda las competencias necesarias para realizar un conjunto limitado pero bastante útil de operaciones prácticas.

A veces, ante una mala nota obtenida en un examen, los alumnos intentan explicarle al profesor lo que realmente han querido expresar, algo que no habría sido comprendido correctamente por el docente en su lectura. Ese tipo de actitudes también revela el cambio de estatuto de la lectoescritura, ya que el autor del texto no logra distanciarse de la palabra plasmada en el papel, interceptando con el cuerpo y el habla para apuntalar el sentido de lo que se intentó asentar por escrito. Algo que, por cierto, también

54. COREA, Cristina. "La destitución de la interpelación pedagógica". En COREA, Cristina; LEWKOWICZ, Ignacio, ob. cit.; p. 85.

parece remitir a ciertos cambios importantes en la constitución de la subjetividad. La era contemporánea estimula modos *performáticos* de ser y estar en el mundo, más capacitados para actuar ante la mirada ajena o frente a la lente de una cámara que para replegarse en la propia interioridad. Resulta más fácil —y suele ser más eficaz— poner el cuerpo en escena para hablar y *performar*, incluso en una pantalla, mientras que leer y escribir solían ser tareas tan solitarias como silenciosas. Lejos del linaje de las "artes performáticas", estas últimas son actividades emparentadas con lo artesanal, como esculpir o trabajar el barro, como coser o tejer, y para realizarlas hay que ejercer cierto forcejeo contra los ritmos de la actualidad. En esa divergencia anida también el problema de la timidez como una "falla" cada vez más intolerable, que llegó a catalogarse inclusive como una patología pasible de tratamiento neuroquímico.

Además, en la experiencia de lectura de muchos estudiantes contemporáneos se nota una dificultad para identificar y reproducir el sentido de lo que se lee, lo cual también sugiere que esa acción ya no se realiza utilizando las herramientas tradicionales de la lectoescritura moderna. Si esta última debía ser silenciosa y solitaria, creando así las condiciones necesarias para sostener un diálogo fecundo con la propia interioridad o con las demás voces que pueblan una biblioteca, las nuevas prácticas se efectúan "con la disposición subjetiva de un espectador de videos", según las palabras de Cristina Corea.[55] O, más recientemente, con la actitud de quien está habituado a surfear entre varios materiales mediáticos al mismo tiempo, a bordo de algún dispositivo conectado a Internet. Por otro lado y en la misma línea, la continuidad entre lo que se discutió en una clase y la siguiente no parece estar garantizada; además, la atención del alumnado en una sesión expositiva no sólo es frágil y fluctuante, sino que suele durar unos pocos minutos y requiere una seducción constante derivada de las tácticas del espectáculo.

55. COREA, Cristina, ob. cit., p. 88.

¿Qué significa todo esto, cómo interpretarlo y darle sentido? Si se las observa en su conjunto y con una perspectiva genealógica, estas nuevas prácticas pueden considerarse indicios de una mutación; por eso, al pensar estos problemas en términos de un mero déficit debido al deterioro de ciertas habilidades, se los está analizando a la luz del dispositivo escolar, como una traición a las expectativas docentes e institucionales que se ven crecientemente defraudadas. Ese diagnóstico puede no ser falso, pero parece observar el problema desde un ángulo bastante limitado y bloquea, así, la posibilidad de visualizar algunas pistas importantes sobre lo que está ocurriendo: tal vez la subjetividad interpelada para realizar esas prácticas no esté equipada con las armas necesarias para responder correctamente a las demandas del dispositivo pedagógico. En otras palabras, regresa aquí la hipótesis inicial de este ensayo: quizás sea *incompatible* con ese aparataje, por carecer de las marcas previas que las instituciones por las que pasó anteriormente deberían haberle impreso para que pudiera funcionar con eficacia según esa lógica. Pero no se trata de meras faltas o deterioros, ya que estos chicos ostentan otros rasgos y capacidades, configurados más en contacto activo con los medios de comunicación y el mercado que con los dispositivos disciplinarios, muchos de los cuales pueden ser bastante útiles para desempeñarse en la contemporaneidad. Son "expertos en opinar, hacer *zapping* y leer imágenes", por ejemplo, como apunta la mencionada Corea, aunque ese tipo de destrezas no les sirvan para habitar la situación escolar o universitaria.[56]

"Los graduados universitarios de hoy en día han pasado cinco mil horas de sus vidas leyendo, en promedio, pero más de diez mil horas jugando *videogames*, para no mencionar las veinte mil horas que miraron televisión", afirma el especialista estadounidense Marc Prensky, "los juegos de computadora, el e-mail e Internet, los teléfonos celulares y los mensajes instantáneos son parte integral de sus vidas".

56. COREA, Cristina, ob. cit.; p. 167.

Eso los convierte en "nativos digitales", según la famosa expresión que él mismo acuñó, y los diferencia fatalmente de los "inmigrantes digitales" que serían sus padres y profesores, de cuyo "acento" y de cuyas dificultades de adaptación al nuevo medio ambiente "los nativos suelen mofarse". Algunos autores que trabajan en esa misma línea sostienen que se trataría de un verdadero cambio en la estructura mental de las nuevas generaciones, o que "patrones cerebrales" diferenciados los llevarían a tener otras destrezas y lagunas. "Es probable que la mayor exposición a informaciones visuales y auditivas en detrimento de informaciones verbales escritas venga a disminuir las habilidades de lenguaje escrito del ser humano y ampliar las habilidades visuales, por ejemplo", afirma la neuropsicóloga Leonor Bezerra Guerra, destacando que todavía se trata de hipótesis sin confirmación pero con apuestas fuertes en el campo de la investigación biologicista tan boga actualmente.[57]

En todo caso, lo que se constata por ahora son poco más que lugares comunes: "están acostumbrados a recibir información realmente rápido", enumera Prensky, "les gusta el procesamiento paralelo y la multitarea; prefieren sus gráficos antes que el texto; priorizan el acceso al azar como ocurre en el hipertexto; funcionan mejor cuando están conectados en red; les gusta la gratificación instantánea y los premios o reconocimientos frecuentes; prefieren los juegos al trabajo 'serio'". Por todos esos motivos, porque están habituados a la velocidad de Internet y "han estado conectados la mayor parte de sus vidas", resulta que "tienen poca paciencia para conferencias, para la lógica paso-a-paso y para el tipo de instrucción basada en evaluaciones sobre lo que se ha relatado en clase".[58] En síntesis,

57. GUERRA, Leonor Bezerra, "Cérebro, criança e mídia". En Revista *Pontocom*, Rio de Janeiro, 18/08/2010.

58. PRENSKY, Marc, "Digital native, digital immigrant". *On the Horizon*, MCB University Press, Vol. 9 N°. 5, October 2001; p. 1-3; y "Digital native, digital immigrant *Part II*: Do They Really *Think* Differently?". *On the Horizon*, NCB University Press, Vol. 9 N°. 6, December 2001.

diríase que en comparación con las subjetividades ciudadanas o pedagógicas moldeadas en el entorno disciplinario, sólidamente constituidas —para bien o para mal—, la subjetividad informacional o mediática es inestable y precaria, y eso también en ambos sentidos. Los dispositivos estatales requieren y generan instrumentos como la memoria, la conciencia y el saber, mientras que el entorno contemporáneo tiende a expeler avalanchas de información, imágenes y opiniones. Las subjetividades capaces de lidiar con cada uno de esos conjuntos de operaciones son diferentes, y por eso también varían las instituciones por las cuales circulan unas y otras. Algo que ocurre aún cuando el establecimiento en cuestión permanezca más o menos idéntico, como parece ser el caso del cine, la televisión y la escuela. Pero ya no suele verse una película como se hacía algún tiempo atrás, por ejemplo: de principio a fin y sin interrupciones, en la concentración silenciosa y oscura del palacio cinematográfico. Aunque ésa todavía sea una práctica habitual, se trata de una opción entre muchas disponibles —de hecho, cada vez más difícil de sostener sin consultar el celular, por ejemplo—, mientras proliferan las pantallas portátiles que permiten ver esos mismos productos en simultaneidad con otros videos o con las más diversas actividades que los atraviesan como los mensajes de texto y las redes sociales.

De manera comparable, así como las películas han cambiado bastante en su ritmo y su estructura, aunque hoy todavía se lea y se escriba mucho, se lo hace de formas novedosas, tal como se vislumbra en las interacciones de Internet o en los recados enviados vía celular. Otra pista la ofrecen los fenómenos editoriales del tipo *Harry Potter*, que además de vender millones de libros se desdobló en diversos canales y productos que incluyen películas, juegos y otros sitios web. Por eso, los usuarios de esos medios encarnan una subjetividad que no se constituye leyendo, como solía ocurrir con los niños-alumnos de algunas décadas atrás, sino en la interface entre esos distintos soportes. Ese nuevo tipo de lectura *transmediática* implica la

necesidad de idear estrategias para habitar el flujo de informaciones, tratando al mismo tiempo de vincularse con otros para cohesionar la experiencia. En cambio, estudiar con un libro de modo tradicional para dar un examen, por ejemplo, requiere el despliegue de tácticas bastante distintas relacionadas con la memoria y la atención, así como usos específicos del espacio y del tiempo. Hay que detenerse y posicionarse físicamente de un modo que permita hacer anotaciones, evitando otros estímulos perceptivos para poder concentrarse y memorizar, en intimidad con la propia conciencia como quien escucha una voz interior o dialoga con uno mismo. Virginia Woolf lo describió magistralmente en su defensa del "cuarto propio" como un requisito imprescindible para poder ser una novelista o, en suma, para constituirse como un sujeto moderno.[59]

En cambio, para mirar televisión vale más desplomarse cómodamente en un sofá y relajarse, incluso hacer otra cosa al mismo tiempo o dejar que la mente vague sin rumbo, y hasta conviene estar acompañado para comentar a gusto lo que se ve. La conexión a Internet, por otro lado, pide otras disposiciones corporales y habilidades cognitivas, al mismo tiempo en que estimula el desarrollo de esas operaciones y capacidades. "En vez de la interioridad y la concentración requerida por el discurso pedagógico, el discurso mediático requiere exterioridad, descentramiento: recibo información que no llego a interiorizar —la prueba es que al minuto de haber hecho *zapping* no recuerdo lo que vi— y debo estar sometido a la mayor diversidad de estímulos posibles: visuales, auditivos, táctiles, gustativos", explica Corea.[60] Lejos de ser disfuncional o contraproducente, la desatención es una actitud adecuada para ejercer tales prácticas, de modo que la desconcentración sería un efecto lógico de ese contacto. Sin embargo, entra en pugna con el dispositivo escolar, y en ese cortocircuito surgen

59. WOOLF, Virginia, *Un cuarto propio y otros ensayos*. Buenos Aires, A-Z, 1993.

60. COREA, Cristina, ob. cit.; p. 50.

nuevas "patologías" como el déficit de atención e hiperactividad conocido por las siglas ADD o ADHD.[61] Además, se producen malentendidos que impiden reconocer las raíces del conflicto, cuando por ejemplo los alumnos actuales "les piden al texto escrito la misma conexión directa que a otros soportes como Internet o la televisión"[62], e intentan desvendarlos recurriendo a las mismas estrategias.

El punto álgido del problema parece residir, justamente, en esa incongruencia entre lo que ellos son y aquello que las instituciones educativas esperan de los niños y jóvenes contemporáneos. "Hoy, la distancia entre lo supuesto y lo que se presenta es abismal", explica Ingacio Lewkowicz. "Por su conformación misma, la institución no puede más que suponer el tipo subjetivo que la va a habitar; pero actualmente la lógica social no entrega esa materia humana en las condiciones supuestas por la institución".[63] Así, el desajuste se hace insoslayable: en palabras de Corea, todo eso confirma "la ineficacia de la interpelación pedagógica", ya que los chicos de la actualidad no responden a las demandas de sus docentes como se supone que debería hacerlo un alumno.[64] Y eso ocurre por un motivo que quizás sea más simple de lo que parece: porque en vez de haber sido moldada en los entornos disciplinarios que solían ser hegemónicos hasta algún tiempo atrás, su subjetividad se ha constituido en la experiencia cotidiana mucho más mediática y mercantil de la contemporaneidad. Así, hoy en día, cuando el niño arriba al colegio o cuando el joven ingresa a la universidad, suele constatarse ese choque porque

---

61. Sobre este asunto, ver VASEN, Juan, *La atención que no se presta: El "mal" llamado ADD*. Buenos Aires, Noveduc, 2007; y CABRAL LIMA, Rossano, *¿Somos todos desatentos? O TDA/H e a construção de bioidentidades*. Rio de Janeiro, Relume Dumará, 2005.

62. COREA, Cristina, "Los chicos-usuarios en la era de la información". En COREA; LEWKOWICZ, ob. cit.; p. 175.

63. LEWKOWICZ, Ignacio. "Entre la institución y la destitución, ¿qué es la infancia? En COREA; LEWKOWICZ, ob. cit.; p. 106.

64. COREA, Cristina. "La destitución de la interpelación pedagógica". En: COREA; LEWKOWICZ, ob. cit.; p. 89.

su subjetividad pedagógica no ha sido convenientemente pre-formateada. Y, además, esa configuración tampoco termina produciéndose como efecto de las prácticas y discursos que ocurren dentro de cada una de esas instituciones educativas, ya que éstas han perdido su potencia para generar una subjetividad capaz de habitarlas.

Debido a ese desmantelamiento de la lógica disciplinaria, las enseñanzas y moralizaciones otrora contundentes, ahora no se asientan ni son absorbidas por esos cuerpos estudiantiles sino que resbalan y se escurren entre los viejos pupitres que todavía intentan sostenerlos. Aún así y quizás inexplicablemente, muchos insisten en frecuentar más o menos regularmente el inhóspito ambiente de las salas de aula, aunque raramente termine de configurarse la situación esperable en una clase. El resultado suele ser el aburrimiento, la indiferencia o la frustración; en algunos casos, incluso, la violencia más o menos explícita. El valor simbólico que envolvía al conocimiento con su pompa de "cultura letrada" se ha desvanecido, dejando en su lugar esos salones ahuecados en los cuales se producen innumerables desencuentros y fracasos; a veces, sin embargo, en el mejor de los caso, obligan a unos y otros a inventar formas alternativas e innovadoras de habitar esa situación para que tenga algún sentido. "En un entorno desfondado, donde el saber, la evaluación y la autoridad están destituidos no por mala fe de nadie, sino sencillamente por agotamiento práctico de sus potencias instituyentes, los docentes también nos hemos desfondado", constata Corea, para luego agregar que, sin embargo, tenemos algo inédito que no deberíamos desperdiciar: "la chance de constituirnos en algunas situaciones en un vínculo real, no instituido ni representado por las instituciones, de pensamiento con los chicos".[65]

65. COREA, Cristina, "La destitución de la interpelación pedagógica". Ed. cit.; p. 90.

6

Las subjetividades mediáticas quieren divertirse

En 1968, el brasileño Paulo Freire escribió un clásico de la educación libertadora: *Pedagogía del oprimido*. Publicado cuatro décadas más tarde, ya al borde del siglo siguiente, el título del libro que reúne diversos artículos de Cristina Corea e Ignacio Lewkowicz dialoga y juega con esa obra seminal: *Pedagogía del aburrido*. No se trata de algo meramente anecdótico: la cuestión del entretenimiento radica en el seno de un modo típicamente contemporáneo de vivir y, también, de ejercer el poder. Muchos discursos actuales, incluso los más oficiales u oficialistas, parecen coincidir en un punto: a los alumnos del siglo XXI hay que darles diversión. Esto es bastante distinto de lo ocurría con los "oprimidos" de algunos años atrás, a quienes había que emancipar liberándolos del confinamiento alienante y del yugo disciplinario dándoles las alas de la alfabetización. Lo cual no significa, desde luego, que ni la opresión ni la alienación —y ni siquiera el analfabetismo— se hayan erradicado, muy particularmente en América Latina, sino que nuestro drama histórico se ha redefinido en las últimas décadas.

Los chicos de hoy en día pretenden que las clases sean entretenidas, lo cual evidencia cierto desfasaje entre dos formas distintas de relacionarse con uno mismo, con los demás y con el mundo. "El discurso pedagógico del esfuerzo nos exigía poder sostener algo más allá de que nos conectemos, nos enganchemos, nos divirtamos", explica Corea. "Y uno aceptaba hacer el esfuerzo por el resultado", continúa, concluyendo que "hoy ese esquema se ha agotado", lo cual genera una serie de equívocos y mucha frustración en la situación escolar.[66] Autor de un libro

66. COREA, Cristina, "Los chicos-usuarios en la era de la información". Ed. cit.; p. 175.

sobre las hieles del entretenimiento como un eje fundamental de la cultura contemporánea, Neil Postman señala al estreno del programa de televisión *Plaza Sésamo*, ocurrido en 1969, como el origen simbólico de ese credo hoy tan diseminado: la noción de que aprender tendría que ser algo divertido. Y, también, arrastrando cierto agrio pesar, el crítico estadounidense trata de desmitificar la idea de que los productos mediáticos surgidos de esa estirpe sean capaces de "educar".[67] Como quiera que sea, en el casi medio siglo transcurrido desde entonces, tanto ese tipo de manifestaciones culturales como la creencia en que se basan se diseminaron hasta el punto de conquistar a los pedagogos y, mal que mal, hace ya tiempo que han logrado ingresar a la mismísima escuela.

Claro que no son nuevas las tentativas de *aggiornar* la educación formal para tornarla más placentera y eficaz. A lo largo del siglo XX, la pedagogía intentó introducir el juego en las aulas, por ejemplo, con el fin de aligerar cierta carga asociada al fatigoso trabajo escolar y potencializar el aprendizaje de un modo divertido. Sin embargo, esos usos didácticos del juego pretendían someterlo a objetivos más trascendentes que el mero hecho de entretener: lo importante era aprender algo, aunque se intentara lograrlo a través de esos recursos innovadores que le restaban un poco de su gravedad atávica a las clásicas disciplinas colegiales. Lo que se buscaba, en última instancia, era transmitir o transferir un saber, pero hacerlo de forma más amena. Ahora, en cambio, cuando se generaliza el entretenimiento —o, incluso, el espectáculo— como una modalidad privilegiada de relación con el mundo y, al mismo tiempo, se agota aquel ideal de la educación como una transfusión de conocimientos desde un polo que sabe hacia otro que no sabe, las cosas han cambiado. En la situación anterior, el adulto garantizaba por su sola presencia el proceso de aprendizaje:

67. POSTMAN, Neil, "Teaching as an amusing activity". En *Amusing ourselves to death*. Nueva York, Penguin, 1986; p. 142-154.

cuando el niño se aburría o, por algún otro motivo, se negaba a seguir adelante, él estaba allí para explicarle que el esfuerzo valía la pena porque le serviría más adelante. Pero esa aseveración se ha vuelto "insensata" hoy en día. Algún tiempo atrás, en cambio, incluso cuando era desmesurado en función de sus metas, se apostaba a que ese sacrificio tendría valor en sí mismo, como un ejercicio capaz de templar el espíritu infantil preparándolo para futuras batallas: "primero la obligación y después la diversión", rezaba un refrán con tono de verdad.

Esas creencias se han desvanecido tras los desplazamientos ocurridos en los últimos años. Desde entonces, son infinitas las propuestas didácticas que intentan actualizar a la escuela incorporando no sólo el juego y el esparcimiento sino también los medios de comunicación, desde el diario y el cine hasta la televisión e Internet. A modo de ilustración, basta mencionar un par de casos bien actuales elegidos casi al azar. David Klahr, por ejemplo, profesor de desarrollo cognitivo y educación en la Universidad Carnegie-Mellon, de los Estados Unidos, defiende las ventajas del "aprendizaje a través del descubrimiento" con la realización de actividades lúdicas en el aula, aclarando que "no debería dedicársele el cien por ciento del tiempo de clase" a estas últimas porque "también se necesita la instrucción tradicional, aunque no en exceso, porque les resulta más aburrida".[68] Por otro lado, más allá de la esfera científica y académica más circunspecta, se multiplican iniciativas como las de Salman Kahn, autor de tres mil videos educativos sobre matemáticas y otros temas como historia y finanzas, que se presentan subtitulados en varios idiomas y fueron vistos por millones de personas vía Internet. La proeza le ha valido el título de "mejor profesor del mundo" a este joven emprendedor estadounidense, por haber "convertido al aprendizaje en algo más atrayente, satisfactorio, interesante y productivo" y por "comenzar a revolucionar

68. BAR, Nora, "Jugar, una propuesta de la neurociencia para aprender mejor". *La Nación*, Buenos Aires, 13/03/2012.

la vieja y tediosa rutina escolar".[69] Kahn defiende la eficacia de los ejercicios interactivos y propone una inversión del tradicional método escolar: asignar lecciones en video a los estudiantes para que las vean en sus hogares y, después, hacer en el aula algo semejante a "los deberes" con ayuda del docente.

Por más que todo eso suene sensato y la experimentación sea bienvenida, conviene observar ciertos cambios que también trastocaron el modo en que los chicos ven lo que sucede en la pantalla y que, probablemente, compliquen la consumación de ese tipo de proyectos. Quien lo advierte es, de nuevo, Cristina Corea, al notar que la figura del receptor infantil, incluso en el caso de la televisión, se desmorona tras haberse extinguido "las condiciones estables, regulares y sólidas que permitieron la institución de cualquiera de las formas comunicativas en las que se formó la infancia".[70] En vez de constituirse como receptores de un mensaje, los chicos de hoy en día devienen usuarios del dispositivo mediático en cuestión; aunque parezca ambigua o engañosa, vale la pena explorar esa diferencia. La televisión actual es muy distinta de aquella que nutrió la subjetividad de quienes hoy tienen más de cuarenta años de edad, por ejemplo, porque los usos que suscita son otros; y, por tanto, el niño contemporáneo que "mira la tele" difiere de aquel que se sentaba frente al televisor hace un par de décadas. Ya no se trata de observar, escuchar, recibir e interpretar mensajes encuadrados en géneros específicos y bien definidos —además de ordenados según principio, medio y fin—, que se transmiten de manera estable y sin la mediación del control remoto, con horarios preestablecidos y emisión discontinua.

En cambio, la televisión actual emite un flujo de informaciones fragmentadas y dispersas, para cuyo consumo el *zapping* constituye un elemento fundamental. Por eso,

---

69. WEINBERG, Mônica, "O melhor professor do mundo". Revista *Veja*, N°. 2254, San Pablo, 1/02/2012.
70. COREA, Cristina, ob. cit.; p. 58.

no se trataría exactamente de un medio de comunicación, como suele decirse, sino de un nodo de información. Puede parecer sutil pero es enorme la diferencia entre ese oleaje sin pausa de la actualidad y los formatos estructurados de los géneros infantiles más tradicionales, como los cuentos, las películas y las canciones. "El niño que hoy mira *Cartoon* ya no habita las condiciones estables y sólidas del Estado sino que transita la fluidez mercantil, la velocidad vertiginosa de la información", explica Corea. Ciertos ritos de la infancia instituida, como los horarios fijos para tomar la merienda o hacer los deberes, que se habrían diluido en la contemporaneidad, pautaban una modalidad también regulada de mirar televisión: daban un soporte en el cual se encuadraban esas prácticas, como una especie de agenda analógica o "una grilla institucional que marcaba, distinguía, separaba, clausuraba, censuraba e, incluso, oprimía".[71] Todo eso se ha trastocado en las usanzas actuales; en su lugar, hay cientos de canales de televisión abierta y de cable que emiten sus programas sin intervalos, durante todo el día y también por la noche, sin diferenciar jornadas laborales o feriados, con una notable heterogeneidad y fragmentación de los lenguajes. En esa vertiginosa hibridación de los géneros, se constata incluso una mezcla de aquellos considerados infantiles con los adultos, una fusión diversificada a la cual contribuye el uso del control remoto como un mecanismo integrado al mismo discurso televisivo.

De modo que a la televisión le habría sucedido algo comparable a las peripecias que afectan a la escuela: el poder disolvente de la lógica mercantil e informática arrasó también con su solidez, haciendo estallar la temporalidad regular y pautada en cuyo transcurrir los mensajes se transmitían y metabolizaban, dejaban marcas y se reproducían. En los nuevos modos de ver televisión, que por otro lado suelen convivir de forma sincrónica e intermitente con otras actividades mediáticas propiciadas por

71. COREA, Cristina, ob. cit., p. 60.

las computadoras conectadas a Internet y los teléfonos celulares, "nada empieza, nada termina, nada queda porque todo fluye velozmente", explica Corea; así, "la imagen contemporánea, más que convocar nuestra mirada, nos intima a un instantáneo parpadeo". Pero si las figuras resbalan y no dejan huella en los ojos atiborrados de la actualidad, algo semejante suele ocurrir con la palabra: "deviene superflua, fluye, no refiere, no marca, no inquiere", según constata la misma autora.[72] En sintonía con la banalización y la saturación imagética, las palabras tampoco anudan ni decantan, no llegan a coagular significados en quien las pronuncia ni en quien las escucha: en vez de anclar en experiencias con su peso capaz de marcar cuerpos y subjetividades, patinan o se deslizan sin amarrarse a nada, como opiniones intercambiables que se suman a la marea y desaparecen en vez darle espesor deteniéndola o pausándola. Así, en su exceso sin densidad, tanto las imágenes como las palabras se muestran impotentes para cohesionar o desacelerar ese flujo: no logran condensarse en diálogo o en pensamiento.

Esa volatilidad o esa *superfluidez* remite al vaticinio de Guy Debord con respecto a la "muerte del diálogo" en la sociedad del espectáculo, lanzado a fines de la década de 1960 y ya aludido en estas páginas, o incluso al "empobrecimiento de la experiencia" analizado por Walter Benjamin en los años 1930 como un fruto de la aceleración moderna y, sobre todo, de la generalización de la información en lugar de los relatos narrados oralmente.[73] Resuena aquí también la voz más reciente de Gilles Deleuze: "tal vez la palabra, la comunicación, estén podridas".[74] Sucede que

72. COREA, ob. cit.; p. 58 y 60.

73. BENJAMIN, Walter, "Experiência e pobreza", e "O narrador". En *Obras escolhidas: Magia e Técnica, Arte e Política* (v. 1). São Paulo, Brasiliense, 1994; p. 114-119; 197-221.

74. DELEUZE, Gilles, "Entrevista con Toni Negri", publicada originalmente en la revista *Futur Antérieur*, N°. 1, 1990, y luego en *Conversaciones*. Valencia, Pre-Textos, 1996. Disponible en http://www.ddooss.org/articulos/entrevistas/Deleuze_Toni_Negri.htm.

el mismo lenguaje se vuelve inconsistente cuando la opinión substituye al pensamiento y la información desplaza al saber o al conocimiento: "sobreviene la impresión de vacío, porque la palabra no produce ningún repliegue, no modula la interioridad necesaria para pensar".[75] Algo de eso suele percibirse en los debates televisivos, por ejemplo, o bien en las intervenciones velozmente efímeras de los especialistas consultados en cualquier programa de interés general. Pero la misma dolencia de ingravidez puede afectar a la alocución del profesor en el aula, a quien muchas veces se lo escucha con la atención fluctuante y espasmódica dedicada a los espectros que pueblan nuestras pantallas.

Tanto la velocidad como la intensidad de los flujos actuales conspiran contra la producción y la coagulación de los significados. Por eso, el televidente contemporáneo —así como, quizás, el estudiante— ya no sufre por la imposición de un mensaje alienante en un entorno represivo, sino por el desvanecimiento de cualquier sentido y por la dispersión que se genera en ese contacto sin anclajes. Bajo esas circunstancias, al realizar una "lectura crítica" de los medios se corre el riesgo de lanzar más palabras sin volumen al torrente de opiniones, todas igualmente válidas por carecer de un criterio capaz de sopesarlas o de convertirlas en pensamiento. Es como si se hubieran disipado también las condiciones básicas de recepción de los mensajes mediáticos, que garantizaban la solidez del código con el peso de la ley y permitían su interpretación dando lugar tanto a la opresión como al sueño y a la posibilidad de una emancipación. Por eso el espectador contemporáneo no sería exactamente un receptor —aquel que decodifica, critica o se deja alienar—, sino un usuario que surfea sin pausa entre el caos de la información. Alguien que, por tanto, debe producir activamente las operaciones necesarias para fijar y dar sentido a ese fluido, apropiándoselo para transformarlo en experiencia. Aunque no siempre se logra poner

75. COREA, Cristina, ob. cit.; p. 72.

en marcha ese tipo de estrategias y, muchas veces, resta tan solo "la desesperante figura de quien se disuelve a la velocidad del *zapping*, o del que se constituye en una imagen que existe y dura tanto como una pulsación del control remoto".[76]

Esa dispersión y la consecuente amenaza de extinguirse en la volatilidad de lo que pasa es algo inherente a los modos de vida contemporáneos. De algún modo, en los últimos años aprendimos a vivir así: con la sensibilidad saturada de estímulos que se disparan a toda prisa, sobrecargando las posibilidades de procesamiento consciente pero, al mismo tiempo, bajo la exigencia de responder a esas demandas con agilidad y eficacia. El malestar típicamente contemporáneo que genera esa confluencia no equivale a la desazón provocada por el encierro o la represión del confinamiento disciplinario, sino a una languidez generada por semejante movimiento centrífugo. "Antes el aburrimiento se estructuraba mediante la prohibición: no me dejan jugar porque me porté mal, entonces me aburro en casa", amplía Corea. Había entonces una angustia fondeada en una interioridad asfixiada y asfixiante, que no podía expresarse de un modo liberador debido al rigor de las normas impuestas. Sin embargo, ese tipo de represiones no están en el centro de la problemática actual: hoy se sufre por saturación y por dispersión, porque todo el aparato sensorio está ocupado y se han taponado las rendijas capaces de catalizar la experiencia.

Por eso, así como le ocurre al alumno en el colegio, el usuario mediático actual suele estar potencialmente aburrido y desatento, no exactamente oprimido o reprimido. No deja de ser curioso que esa búsqueda incesante por diversión termine generando una mezcla de hastío y ansiedad que desemboca en una insatisfacción imposible de saciar. "Ver televisión fragmenta, fisura, no por los malos valores sino por el tedio que produce, fragmenta porque satura, porque todo se vuelve igual como el *zapping* y no

76. COREA, ob. cit.; p. 61.

se sabe cómo salir de eso".[77] Además, en contacto con tales dispositivos se construye un tipo de subjetividad bastante distinta de aquella que germinaba en el aula escolar. Así como la demanda por diversión genera aburrimiento, la hiperconexión produce desconcentración, como una reacción defensiva ante la avalancha de informaciones y contactos. Sin embargo, el gran problema surge cuando este efecto —que es, también, un requisito— del modo de vida contemporáneo entra en coalición con las exigencias del dispositivo escolar.

El colegio siempre ha intentado convertir al niño en un alumno interesado, atento y aplicado. Con esa meta, la subjetividad estudiantil se edifica a partir de prácticas que instituyen la memoria, la atención y la conciencia, procurando que esta última ejerza hegemonía sobre la percepción. Por eso se intentaba, en el aula, doblegar al aparato perceptivo mediante una diversidad de tácticas tendientes a reducir los estímulos enfatizando la eficacia de la razón. En cambio, "en la percepción contemporánea la conciencia no llega a constituirse: la velocidad de los estímulos hace que el *percepto* no tenga el tiempo necesario para alojarse en la conciencia", apunta Corea, de modo que "la subjetividad informacional se constituye a expensas de la conciencia". Las imágenes que pueblan nuestros paisajes suelen impactarnos como estímulos desperdigados contra los cuales estamos más o menos inmunizados, sin que se llegue a generar un movimiento específico de la conciencia, y lo mismo suele ocurrir con la mayor parte de los mensajes mediáticos a que estamos expuestos. Si se compara un manual escolar y un videojuego, por ejemplo, se nota que en el primero "los estímulos están filtrados, jerarquizados, ordenados en un esquema conceptual", mientras que en el segundo rige una intensa y veloz simultaneidad que no demanda el mismo instrumental para su funcionamiento.[78]

77. COREA, ob. cit.; p. 68.
78. COREA, ob. cit.; p. 51.

No sólo difiere el balance entre percepción y conciencia en una y otra de esas prácticas, sino también la temporalidad y la relación con el espacio. Al leer, estudiar o escribir como propone el dispositivo escolar, por ejemplo, se experimenta un tiempo acumulativo, lineal y ascendente: cada momento requiere uno previo que le dé sentido y coherencia, como un avance gradual que se encuadra en la lógica racional del progreso. Los medios audiovisuales e interactivos, en cambio, solicitan e incitan otras disposiciones corporales y subjetivas, bastante distintas de aquellas puestas en práctica por la lectoescritura. "Cuando miro tele experimento la actualidad, la puntualidad del instante", aclara Corea, "habito un tiempo que no procede del pasado ni tiene evolución: cada imagen sustituye a la siguiente sin requerir antecedente y a su vez es sustituida por otra".[79] Por eso, ese tipo de espectador o usuario mediático no interpreta los mensajes recibidos sino que se conecta directamente con el estímulo que impacta su aparato perceptivo y, para poder disfrutarlo, tiene que sé sumarse al flujo: cuando la saturación llega a cierto nivel de agotamiento, se aburre y se desconecta, pero no sería el sentido de lo que observa sino la misma aceleración quien lo mantiene sintonizado en esa vivencia.

Se trata de una diferencia crucial entre el alumno-lector y el usuario mediático: este último no se funda a sí mismo en la experiencia de la interpretación sino que se apoya en la percepción; es decir, "no se constituye en relación con la televisión por la vía de la conciencia sino por la vía del estímulo".[80] La lógica característica del sujeto escolarizado asume que el aparato perceptivo recibe los estímulos y la conciencia los reelabora produciendo un sentido: no se puede leer, por ejemplo, sin interpretar. Pero esta última acción no es necesaria para lidiar con la información audiovisual e interactiva: para la subjeti-

79. COREA, ob. cit.; p. 51.
80. COREA, Cristina, "¿Qué hacen los chicos con la tele?" En COREA, Cristina; LEWKOWICZ, Ignacio, ob. cit.; p. 188-189.

vidad del espectador o del usuario mediático, el sentido no es fundamental. Como dos lados de la misma moneda, hoy abunda la estimulación y escasea la capacidad de incorporar esos estímulos, que resbalan sin asentarse en la subjetividad por medio de la conciencia. Ése sería uno de los motivos por los cuales resulta tan importante tejer redes, ya que éstas multiplican las conexiones y permiten habitar de modo conjunto el torrente informacional, produciendo una densidad capaz de desacelerar la avalancha y capturar lo que se sucede transmutándolo en experiencia. Esa necesidad de apropiarse del flujo también podría explicar la popularización del hábito de fotografiar la vida cotidiana, así como la necesidad de mostrar esas imágenes más que guardarlas en la privacidad, como solía hacerse algún tiempo atrás, incluso porque son tantas que ya no se pueden archivar del mismo modo; por todo eso, no sólo incitan sino que requieren otros usos y costumbres.

Aparentemente opuestos, por tanto, la apatía y la hiperactividad serían dos efectos complementarios de la saturación contemporánea: resultados del contacto con un medio evanescente donde todo pasa vertiginosamente sin dejar huella. En ese ambiente, puede ocurrir que la experiencia no decante porque la subjetividad carece de las condiciones o herramientas necesarias para incorporar lo que le sucede y encarnarse en ella. Esa inconsistencia es tanto el resultado de una liberación con respecto a las viejas ataduras de la interioridad y la conciencia, como un riesgo enorme: se vive bajo la amenaza de diluirse en el torbellino y "convertirse en nada", recurriendo a una expresión de Suely Rolnik.[81] Por eso el reto es inmenso en las nuevas circunstancias: si no se realizan en cada caso las operaciones capaces de asentar la experiencia deteniendo la multiplicación desenfrenada, si no se produce pensamiento generando algún sentido y, por tanto, subjetividad

81. ROLNIK, Suely, "Toxicômanos de identidade: Subjetividade em tempo de globalização". En LINS, Daniel (org.). *Cultura e Subjetividade*. Campinas, Papirus, 1997; p. 19-24.

y encuentros, sólo restará un exceso de estimulación que gira en el vacío y se extingue en el tedio. La saturación total impide pensar y actuar, por eso es tan vital resistir al flujo mediante estrategias de fijación, algo que la escuela contemporánea debería asumir como un compromiso de los más desafiantes. En todo caso, lo que vaya a ocurrir sólo sucederá en ese medio ambiente hiperestimulado e hiperestimulante porque éste es el contexto en el cual vivimos; de modo que no se trata de volcar las energías en bloquearlo o aislarse, sino de intentar algo mucho más difícil e interesante: concebir modos de subjetivarse, pensar y dialogar en esas condiciones.

7

Del alumno al cliente, de la ley a la negociación

Ante los avances de la globalización y de cierta "ética neoliberal", los diversos Estados nacionales parecen haber perdido buena parte de su capacidad para articular simbólicamente —cohesionando y coordinando— al conjunto de las instituciones que solían cobijar con firmeza, garantizando su funcionamiento de modo encadenado, centralizado y jerárquico. Como fruto de esos procesos, se han extinguido las condiciones que permitían producir aquel tipo de subjetividad moderna que puede ser adjetivada como estatal, ciudadana, pedagógica, institucional, disciplinada e *introdigirida*. Sigue habiendo escuelas en el siglo XXI, por supuesto: hay millones en todo el mundo que operan cotidianamente, afectando de modo directo las vidas de una parte enorme de la población planetaria. Sin embargo, su estatuto parece ser otro porque se agotó el dispositivo que las insuflaba y, junto con él, cambiaron los tipos de cuerpos y los "modos de ser" que eran compatibles con ese aparataje. No se trata solamente de las subjetividades del alumno y del ciudadano, sino también de las del soldado y del obrero, por ejemplo, hoy igualmente agonizantes y en mutación como las instituciones que solían producirlas. Aunque éstas persistan, se han aflojado los lazos orgánicos que las ligaban a todas las demás; y, aisladas en esa fragmentación, se han vuelto impotentes porque se hundió el suelo en el que se arraigaban: perdieron su capacidad de nutrir al proyecto moderno que constituyó sus bases pero se ha horadado en las últimas décadas.

Como parte de esa metamorfosis, muchos colegios han dejado de actuar como aparatos disciplinarios, dedicados a producir aquel tipo peculiar de cuerpos y modos de ser, para convertirse en una especie de empresa cuyo

fin consiste en prestar un servicio —con diversos grados de éxito o eficacia— entre muchos otros ofrecidos en los mercados contemporáneos. Su objetivo es capacitar a sus clientes, en vez de formar a todos los alumnos de cada nación. Esa redefinición no ocurre sin problemas, desde luego, ya que se trata de instituciones ideadas para funcionar según la lógica estatal —que es estable por su propia naturaleza, comandada por una ley universal— y no bajo las condiciones mercantiles, que son fluctuantes y excluyentes por definición. Así, en vez de basarse en la sanción centralizada, trascendente y articuladora de una totalidad meticulosamente organizada, se promueve cierta dispersión y fragmentación en las experiencias vitales: en vez de la solidez, la sistematicidad y la perduración antes consideradas fundamentales, ahora se impone la impresión vertiginosa de que cada uno debe luchar por su propia carrera en un contexto hostil y mutante.

Si la mega-institución que garantizaba la eficacia y el sentido de todas las demás, incluida la escuela, solía ser el Estado, ahora que su soberanía se disuelve en la liquidez del capital y de los flujos informativos, ¿cuál sería la entidad que asumió ese poder ante el declive de aquella otra? Una posible respuesta es casi evidente: el mercado; o, más bien, cierta "ética empresarial" conjugada con el "espíritu del consumismo". Entonces ya no sería la ley —universal e idéntica para todos— el criterio que organiza la contemporaneidad, sino algo distribuido de modo desigual por antonomasia: el dinero. O una entelequia incluso más volátil: el poder adquisitivo, también cuantificado en función del posicionamiento individual en las cotizaciones globales bajo la forma de información. Sin desmerecer la bienvenida liberación de la brutalidad formal de otrora, esto está lejos de ser una buena noticia. Porque a pesar del autoritarismo y de las rudezas inherentes al aparataje disciplinario, el nuevo panorama puede ser mucho más cruel para quienes deben habitarlo: "sin paternidad estatal ni fraternidad

institucional, la desolación prospera", resume Ignacio Lewkowicz.[82]

Cuando la lógica mercantil pasa a imperar sin contenciones de ninguna índole, los derechos y los deberes pueden convertirse mercaderías al alcance de algunos clientes pero no de todos los ciudadanos. Y la educación formal no ha permanecido ajena a esa transmutación. "En aquellas muchas sociedades en que el acceso a la escuela y a su calidad son fuertemente diferenciados en función de las clases sociales a que se destina, los efectos de esos cambios pueden ser todavía más perversos", explica Alfredo Veiga Neto.[83] El poder disciplinario, ejercido fundamentalmente en los colegios, individualizaba a cada niño a partir de su desviación con respecto a la norma, al mismo tiempo en que los masificaba a todos al convertirlos en miembros uniformizados de la misma clase. Las características de ese régimen, así como su gradual desmantelamiento, pueden examinarse a partir de un ejemplo simple: la eliminación del guardapolvo o del uniforme escolar; o, al menos, su atenuación al permitir el uso de aderezos y otros elementos capaces de singularizar a quien los viste. Así como el documento de identidad es un emblema del modo en que la sociedad disciplinaria individualiza y masifica a los ciudadanos, la tarjeta de crédito o el celular pueden simbolizar las nuevas tendencias en ese campo. Al instaurarse la posibilidad de diferenciarse de los demás a través de una *customización* de las apariencias, las libertades individuales se amplían pero, al mismo tiempo, se ven completamente atravesadas por las reglas del capital.

La ley —como instrumento por excelencia del Estado moderno cuya hegemonía estaría en crisis actualmente, al menos en su capacidad de articular simbólicamente a las demás instituciones— no sólo es igual para todos sino que estipula claramente lo que se puede y lo que no se debe

82. LEWKOWICZ, Ignacio, "Escuela y ciudadanía". En COREA; LEWKOWICZ, ob. cit.; p. 31.
83. VEIGA NETO, ob. cit.; p. 120.

hacer, sustentando la moralidad vigente e irradiando de un modo centralizado y "ciego" su peso impersonal. Lo que se verifica en los ambientes escolares y familiares de la actualidad, sin embargo, es que en ellos no resulta evidente el pleno vigor de esa normativa, sino que se ha vuelto necesario negociar constantemente las reglas que regirán en cada situación: nada parece estar asegurado por definición previa o por institucionalidad transcendente, ni siquiera los lazos familiares o la autoridad del maestro, sino que todo debe ser construido como fruto de elecciones individuales o grupales siempre transitorias, en un esfuerzo constante de elaboración y manutención de los vínculos. Hacer lo correcto o lo incorrecto ya no depende tanto del dictamen de un código universal —la ley, inyectada en las conciencias con disciplina y culpa—, sino de los deseos, la responsabilidad, los recursos y la iniciativa de cada uno, así como de la negociación permanente con los demás.

Este no es un detalle menor, porque la subjetividad ciudadana se apoyaba en la suposición básica y compartida de que la ley es idéntica para todos, así como ocurría con el reglamento escolar. Ese régimen de vida se sustenta en un tejido de valores y creencias que es reacio a las nociones de privilegio o de exclusividades, tan caras a la lógica mercantil y a los credos contemporáneos: "la ley es pareja, prohíbe o permite por igual a todos" y "el ciudadano se define por esa relación con la ley".[84] Las instituciones debían garantizar esa igualdad de condiciones según estipula la doctrina democrática, dejando librada a la naturaleza, la fortuna y la propia fuerza de voluntad lo que cada sujeto ya formado realizaría en su porvenir. Cuando Kant destacaba la necesidad de fomentar la obediencia en el carácter de los niños, distinguía dos tipos: la absoluta y la razonada, aclarando que si bien esta última era muy importante, la primera "es en extremo necesaria, porque prepara al niño al cumplimiento de las leyes, que después tiene que cum-

84. LEWKOWICZ, Ignacio, "Escuela y ciudadanía". En COREA; LEWKOWICZ, ob. cit.; p. 21.

plir como ciudadano, aunque no le agraden". Por eso, el filósofo hacía hincapié en la igualdad de tratamiento a todos los alumnos: "el maestro no ha de mostrar, entre varios niños, predilección ni afecto alguno de preferencia por uno determinado, pues si no, la ley deja de ser universal". El riesgo de fallar en esa enseñanza fundamental estaba claro: "el niño se vuelve rebelde en cuanto ve que no se somete a todos a la misma ley".[85]

Sin embargo, en vez de admitir la preexistencia de ese estatuto consensuado, con su capacidad de prohibición impersonal y universal, los estudiantes de hoy en día suelen suponer la hegemonía de la opinión, un cuadro en el cual la antigua ley no es otra cosa que una opinión más, y no siempre la mejor cotizada. Algo similar ocurre con el saber emanado por la voz del maestro, que pierde su antigua compostura para convertirse en otra opinión descartable. Sin embargo, una vez derribado el poder simbólico de aquel código organizador, no se deduce necesariamente que la única alternativa sean el caos y la "indisciplina", sino que surge la posibilidad de instaurar en cada caso otras reglas del juego, más endebles y complejas, más trabajosas porque constantemente reformuladas y pasibles de cuestionamiento, pero no necesariamente peores. Lo cierto es que, ante este panorama que se vislumbra a principios del siglo XXI, para bien o para mal, parecen lejos de cumplirse las metas enunciadas por Kant a fines del XVIII: disciplinar, instruir, civilizar, moralizar, todo eso inculcando el sacrosanto valor de la obediencia a la legalidad.

Incluso dentro de las otrora circunspectas paredes escolares, la ley perdió su gravedad y su eficacia: no es raro que los chicos no aprenden siquiera a leer o escribir y, en muchos casos, que tal cosa no parezca importarles demasiado; se dice que hacen caso omiso de los reglamentos y de la más mínima etiqueta, mofándose con orgullo de tal desprecio; suele ocurrir que no participen productivamente en clase y, además, que estorben al resto por su

85. KANT, ob. Cit.; p. 74.

desconcentración; se multiplican las quejas de que son impertinentes y "maleducados" con los adultos y entre sí, llegando inclusive a practicar actos de violencia extrema. Todo eso porque carecen de los equipamientos básicos que les permitirían habitar y constituir la situación del aula: no cuentan con las capacidades que, según la expectativa docente e institucional, deberían poseer. Pero si les faltan los rasgos que los niños y jóvenes deberían traer consigo cuando ingresan a cada una de las etapas de la educación formal, asumiendo que existe un suelo común a todas ellas, es porque estalló aquel código compartido por las diversas instituciones disciplinarias, que unificaba bajo un mismo régimen al conjunto de experiencias desarrolladas entre sus muros. Entonces, la deducción decanta sola: las cosas dejaron de funcionar como se esperaba porque los sujetos contemporáneos no cargan más consigo las sucesivas marcas que cada institución debería haber impreso en su subjetividad, con el fin de adecuarlos cada vez más a tal modo de operación. En cambio, portan otros rasgos y apuntan hacia otras conexiones.

Por eso se intuye que aquel régimen se habría agotado, evidenciando la *incompatibilidad* antes mencionada y generando una ruptura en ese ciclo más o menos bien aceitado. Las subjetividades interpeladas hoy en día por la escuela —o, incluso, por la universidad— no son más aquellas de antaño, cinceladas de forma sucesiva bajo la moralidad del reglamento. El mercado y los medios de comunicación, así como los ritmos de vida característicos de la contemporaneidad, llevan a componer otros modos de ser, cuyas operaciones básicas difieren en gran medida de aquellas regidas por la ley universal o por la figura centralizada y jerárquica del Estado nacional. Así, cuando el aparato escolar solicita a estos nuevos cuerpos que la habitan que pongan en práctica esas habilidades y recursos, el desajuste se hace evidente. Por eso, en este nuevo contexto, el desafío no consiste en transgredir reglas demasiado duras y cercenadoras de las libertades individuales, sino en enfren-

tar el problema de que no las haya o de que se han vuelto impotentes: surge la necesidad desesperada de "instituir" algo para que se produzca un diálogo, incluso entre maestros y alumnos. Ante el debilitamiento del aparataje legal, las reglas —siempre precarias y temporarias— deben ser negociadas y enunciadas en cada situación, en vez de partir de la base de que existen normas implícitas que deberían ser siempre seguidas por unanimidad.

Al desaparecer aquel sustrato común y cohesionador, aunque también arbitrario y opresor, sobre cuya superficie se inscribían sucesivamente los trazos de la subjetividad disciplinada, todo debe ser construido en el momento —por ejemplo, en cada encuentro en el aula—, sin las certezas que propiciaba la suposición de que habría un suelo básico compartido. Ahora hay que aprender a habitar las situaciones sin pretender transposiciones reglamentarias entre ellas, lo cual es sumamente arduo: si los maestros prohíben el uso de "malas palabras" mientras los padres lo permiten, por ejemplo, en vez de admitir el choque entre dos leyes contradictorias y la consiguiente anomia, habría que aceptar que se trata de meras reglas que sólo valen dentro de los límites de cada ambiente. A modo de ilustración, Lewkowicz menciona los resultados "catastróficos" de una evaluación que intentó medir los conocimientos históricos de un grupo de estudiantes: "lo que faltaba no eran unas fechas sino el concepto mismo de tiempo secuencial". Eso probablemente se deba a que la temporalidad mediática y mercantil de la sociedad actual no se sostiene en la linealidad sino "en la sustitución de hechos sin articulación entre pasado, presente y futuro", motivo por el cual la misma idea de que existiría una sucesión cronológica ordenando una serie de acontecimientos del pasado no debería darse por sentada, sino que debe ser discutida y evaluada en cada ocasión para que sea posible "pensar(se) históricamente".[86]

86. LEWKOWICZ, ob. cit.; p. 34.

Así como difieren los cuerpos y las subjetividades que las habitan, los tipos de sufrimientos generados por ambos tipos de escuelas —las modernas y las contemporáneas— también son distintos. Los ocupantes de las instituciones disciplinarias no sólo soportaban el peso normalizador de sus ordenanzas sino que se construían a sí mismos en ese embate, mientras que en los colegios actuales se padece por otros motivos. Y no se trata tan sólo de los alumnos, sino también de los docentes, los directivos y técnicos, sin excluir a los padres y otros familiares. En este caso, el problema no se centra en el riesgo de abusos autoritarios ni en la necesidad de sortear la alienación o la represión mediante propuestas emancipadoras, sino en la impresión de caos que inhibe el establecimiento de algún tipo de orden porque falta la cohesión simbólica implícita en los proyectos y valores compartidos. "Los habitantes de la escuela nacional sufren porque la normativa limita sus acciones", sintetiza Lewkowicz, mientras que los de los colegios contemporáneos se acongojan "porque no hay normativa compartida".[87] Por eso estas últimas serían equivalentes a un *galpón*, como "un recinto a cuya materialidad no le suponemos dignidad simbólica" porque se ha vaciado de sus antiguos significados instituidos y se esfumaron sus potencias instituyentes.[88]

Lejos de vivirse como una mera vitoria sobre las antiguas opresiones, el sufrimiento aquí se desata cuando no se logra la adaptación a ese ambiente excesivamente inestable, que implica una dinámica de reglas precarias y siempre cambiantes, suscitando la impresión de inconsistencia y falta de sentido. Para habitar esta nueva situación se requiere una serie de habilidades antes innecesarias y hasta combatidas, como la flexibilidad y la capacidad de reciclaje, que por otro lado implican una vulnerabilidad mucho mayor para la subjetividad y una serie de riesgos

87. LEWKOWICZ, ob. cit.; p. 31.
88. LEWKOWICZ, Ignacio, "Entre la institución y la destitución, ¿qué es la infancia?". En: COREA; LEWKOWICZ, ob. cit.; p. 106.

inéditos; en contrapartida, caen en desuso y se desvalorizan otras capacidades que antes eran cultivadas y premiadas, sin que nada de eso se refleje de un modo explícito en los estatutos o en los currículos. Si bien estos procesos pueden interpretarse a la luz de una perspectiva moralizadora que lo entiende en términos de decadencia y corrosión, también pueden tomarse como una oportunidad de repensar algo que siempre estuvo lejos de ser perfecto. Aunque uno de los mayores desafíos consiste en evitar que el lugar vaciado por esa ley debilitada sea ocupado exclusivamente por la lógica mercantil. Si, de hecho, la escuela hoy se despoja de la investidura estatal que la sostenía —almidonada y a veces cruel, pero también iluminada por un ideal de igualdad y emancipación—, es demasiado lo que perderíamos si lo hiciera para convertirse en una empresa como cualquier otra.

A pesar de ser el más evidente, ése no es el único riesgo que enfrentamos ante la caída del modelo tradicional. Además, una escolarización que ya no se inscribe en la lógica disciplinaria, permitiendo una mayor libertad para los alumnos, renuncia a enseñar aquello que la pedagogía kantiana consideraba tan valioso y que podría sintetizarse con el rótulo de "autogobierno".[89] Lo cual podría ser muy beneficioso en el sentido de evitar los constreñimientos que la escuela moderna y su "ética protestante" supieron imponer de modo tan aplastante a sucesivas generaciones de estudiantes; sin embargo, también los dejará a merced de los muy sospechosos vaivenes del mercado, así como de prácticas de control y coerciones externas que la sociedad contemporánea no ha cesado de multiplicar. Al relajarse la pesada hegemonía de la conciencia sobre la percepción, la rigurosa capacidad de auto-juzgarse y auto-gobernarse —esa monstruosa autoconciencia regida por el *superyó* que habitaba la interioridad del sujeto moderno— parece estar cediendo lugar a la autoestima y a otras cualidades comandadas por el principio del placer, alimentando una

89. VEIGA NETO, ob. cit.; p. 120.

cultura liberada de antiguas culpabilidades pero que muchos consideran narcisista y hedonista. En ese sentido se disemina la idea de que ya no habría barreras para transgredir y que, por tanto, educar consistiría en la difícil tarea de "poner límites" a ese desenfreno, algo por cierto nada simple una vez dinamitada la hegemonía de la ley y su moral disciplinaria.

Sin embargo, a pesar de esas transformaciones rápidamente comentadas, conviene notar que no son pocas las exigencias actuales con respecto a la *performance* individual, que ya no se supone que deba acercarse a la normalidad sino que debería ir mucho más lejos, apuntando a ser sobresaliente en todos los ámbitos. He aquí otro de los efectos colaterales de estos desplazamientos: cuando el ideal a ser alcanzado no se funda en la disciplina y la culpa sino en los recursos y la iniciativa individual, aquellos que no logran estar a la altura del desafío son descalificados como "perdedores", recurriendo a un vocablo muy caro a la retórica neoliberal y a la mitología escolar estadounidense que se ha irradiado a través de innumerables productos de la industria cultural. Así, en vez de ciertas palabras de orden de raigambre puritana, tales como *do the right thing* (haz lo correcto) o *no pain, no gain* (sin sufrir no se gana nada), no es curioso que hoy se diseminen eslóganes publicitarios de gran éxito que encarnarían cierta "ética post-protestante", como el famoso *just do it* (simplemente, hazlo) de Nike, *impossible is nothing* (nada es imposible) de Adidas y el increíble *be stupid* (sé estúpido) de la marca de jeans Diesel.[90]

"El mundo se está dividiendo: entre aquellos que son y aquellos que no son, entre los que tienen acceso y los que no lo tienen —a bienes, recursos, servicios e incluso comida", sintetiza Alfredo Veiga Neto, enfatizando el agotamiento del horizonte igualitario tutelado por el peso de la ley

90. Para un análisis bastante interesante de esta última campaña, ver MIGLIORIN, Cézar; BRASIL, André. "*Be stupid: a Diesel e o biopoder*". *Ciberlegenda* N°.22, Niterói, 2010. Disponible en http://www.proppi.uff.br/ciberlegenda/be-stupid.

supuestamente democrática. Ahora estaría en marcha, en cambio, "una gran y progresiva división del mundo entre aquellos —una pequeña minoría— que van a vivir de un modo y los demás —la gran mayoría— que van a vivir de otro modo". Para aquellos que tengan la suerte de quedar del lado bueno de tal división, "quizás la escuela todavía sea (y siga siendo) muy interesante en su configuración tradicional, bien disciplinaria".[91] O, cabría agregar, incluso en sus versiones más adaptadas a los modos de vida y los valores contemporáneos, que suelen ser fruto de la iniciativa privada y altamente costosas, además de obtener altos puntajes en las evaluaciones periódicas. En el extremo opuesto están los chicos dejados más o menos "en banda", que no tienen acceso a esas pompas ni nunca lo tendrán, y son castigados porque no logran hacer *the right thing* pero tampoco tienen derecho al *just do it* ni a lo imposible, ni mucho menos a ser "estúpidos" como propone la lujosa marca de jeans recién mencionada.[92] Varias películas latinoamericanas tematizaron este *apartheid* tan actual: desde la chilena *Machuca* (de Andrés Wood, 2004) centrada en la experiencia de un colegio que intentó disminuir esa brecha antes de la última dictadura militar, hasta la mexicana *La zona* (de Rodrigo Plá, 2007) y la argentina *Una semana solos* (de Celina Murga, 2007), que retratan los resultados de esos procesos históricos ya en nuestro siglo XXI, con la emergencia de al menos dos tipos de infancias muy distintas y segregadas por los muros que resguardan la vida en los *countries*.

Según Lewkowicz, se trataría incluso de "una nueva definición ontológica de ser hombre", surgida en los últimos tiempos junto con un conjunto de prácticas, hábitos y valores inéditos. Esta concepción sería más estrecha que las ideas filosóficas sobre la condición humana heredadas de la modernidad, que permanecen más o menos cristalizadas

---

91. VEIGA NETO, ob. cit.; p. 115.

92. DUSCHATSKY, Silvia; COREA, Cristina, *Chicos en banda: Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires, Paidós, 2002.

sobre sus antiguos pedestales, incluso aquellos que todavía acicalan el mobiliario escolar. Por tal motivo, se choca con ellas generando ruidos y tensiones, algo que puede evidenciarse de un modo especialmente violento en la manutención del proyecto tradicional de educación formal. Según esos reajustes conceptuales, no todos los seres vivos pertenecientes a la especie humana formarían parte de las nuevas definiciones puesto que ahora "sólo es hombre aquel que se inserta en las redes del mercado, quien participa del conjunto de los consumidores, quien se ve reflejado y se espeja en una pantalla de televisión, quien accede a la salud".[93] Aún así, la vieja idea de educar al soberano —como si todos siguiéramos siendo, en teoría, democráticamente libres, iguales y fraternos— parece seguir inspirando buena parte de los proyectos pedagógicos públicos y privados, aunque las acciones concretas insistan en conspirar de diversos modos contra tales consignas un tanto enmohecidas.

En este contexto, que aparentemente constituye una transición hacia otro régimen cuyos relieves todavía no podemos vislumbrar de forma muy clara —y cuyo devenir, de algún modo, está en nuestras manos—, la escuela trata de transformarse adaptándose de diversas maneras, pero en términos generales sigue haciendo su tarea del modo más o menos tradicional y a pesar de todo. En ese esfuerzo cotidiano, esa institución "intenta seguir apuntando hacia la humanidad en su sentido clásico, pero en las prácticas efectivas sólo una parte de esa supuesta humanidad cae bajo la órbita de la educación de la modernidad".[94] Esa parcela de los miembros de la especie puede no constituir, siquiera, la mayoría de la población: son aquellos que se encajan, de algún modo, en la categoría de consumidores de los mercados globales. Y que todavía tienen la oportunidad de seguir disfrutando de la condición de alumnos sacándole algún provecho.

---

93. LEWKOWICZ, Ignacio, "Escuela y ciudadanía". En COREA; LEWKOWICZ, ob. cit.; p. 26.
94. LEWKOWICZ, ob. cit.; p. 27.

8

Del niño al usuario o consumidor: cae el mito de la transmisión

Con este complejo panorama como telón de fondo, una de las tentativas de explicar la situación actual apunta a la idea de *infancia*: quizás ese concepto esté cambiando nuevamente o, tal vez, su significado histórico también se ha resecado y ahora se encuentre en vías de extinción. Varios autores trabajan esa hipótesis, con distintos argumentos pero siguiendo preocupaciones similares. Si "la prensa tipográfica creó la infancia, los medios electrónicos la hacen 'desaparecer'", conjeturó el ya mencionado Neal Postman, por ejemplo, en su libro titulado *La desaparición de la infancia*, escrito a principios de los años 1980. "Para cualquier lado que uno mire, es visible que el comportamiento, el lenguaje, las actitudes y deseos —incluso la apariencia física— de adultos y niños se vuelven cada vez más indistinguibles", insistía el profesor estadounidense.[95] Como quiera que sea, si *ser niño* ya no es lo que solía ser, probablemente eso se deba al actual agotamiento —o, cuanto menos, a la metamorfosis— de las instituciones que sustentaron a la infancia durante los últimos siglos, encabezadas por la familia y la escuela.

¿En qué sentido se puede decir que la infancia es una invención moderna? En principio, esa era organizó la vida de todos los ciudadanos compartimentándola en franjas etarias cada vez más estrechas y definidas —niñez, adolescencia, juventud, adultez, vejez—, asignándole a cada una la realización de ciertas actividades, así como derechos

95. POSTMAN, Neil, *O desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro, Graphia, 2011; p. 12 y 18.

y deberes específicos, canalizando y modelando las potencias vitales a través de ese instrumental de época que Michel Foucault denominó "biopoder" y "biopolíticas".[96] Así como la medicina sanitarista y el higienismo, la educación formal fue fundamental en ese sentido, al clasificar a cada niño y a cada joven en función de rasgos biológicos determinados por su edad, especificándolos así como alumnos de diferentes niveles jerárquicos encadenados cronológicamente. Philippe Ariès muestra hasta qué punto los aprendices de los maestros medievales, por ejemplo, no se dividían de ese modo: "la práctica del aprendizaje es incompatible con el sistema de clases de edad", ya que "obliga a los niños a vivir entre los adultos, que así les comunican el *savoir-faire* y el *savoir-vivre*".[97] Incluso en los establecimientos que más tarde se denominaron escuelas, "todas las edades se confundían en un mismo auditorio", que muchas veces se improvisaba en una plaza o en el claustro de una iglesia.[98] Pero tal ordenamiento por grupos etarios se volvería cada vez más imprescindible a partir del siglo XVIII, inclusive a través del uso de determinadas vestimentas para cada etapa de la vida y otros rituales complementarios: así es como se instituyó lo que hoy conocemos como infancia. Otros estudiosos, como el inglés Jon Savage, demostraron que mucho más tarde, ya avanzado el siglo XIX, surgiría la idea moderna de juventud y, luego, la noción de adolescencia como un fenómeno del siglo XX.[99]

El historiador francés recién citado fue un pionero en los estudios genealógicos de este campo, inaugurados simbólicamente en 1969 con la publicación de su famoso

96. FOUCAULT, Michel, *História da Sexualidade I: A vontade de saber*. Rio de Janeiro, Graal, 1980; *Em defesa da sociedade*. San Pablo, Martins Fontes, 2000; *El nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2008.
97. ARIÈS, ob. cit.; p.XIV.
98. ARIÈS, ob. cit.; p.108.
99. SAVAGE, Jon, *A criação da juventude: Como o conceito de teenage revolucionou o século XX*. Rio de Janeiro, Rocco, 2009.

estudio sobre el niño y la familia durante el *Ancien Régime*. Aunque haya recibido críticas por generalizar demasiado algunos procesos que son sumamente complejos y tuvieron desarrollos variados, o por ser muy categórico con la identificación de rupturas en el tejido histórico, su trabajo es reconocido hoy en día por haber sentado las bases de un cuestionamiento entonces inédito pero que ahora se ha vuelto consensual: la desnaturalización de lo infantil. Esa categoría sería un invento histórico pasible de ser localizado y analizado, de modo que hoy se sabe que no siempre hubo *niños*, al menos como los conocimos y tratamos a partir de la modernidad, sino que en otras épocas había meras *crías* humanas. "El descubrimiento de la infancia empezó sin duda en el siglo XIII, y su evolución puede acompañarse en la historia del arte y en la iconografía de los siglos XV y XVI", cuenta Ariès, "pero las señales de su desarrollo se hicieron particularmente numerosos y significativos a partir de fines del siglo XVI y durante el XVII".[100]

Otro historiador antes mencionado, el británico Colin Heywood, que también se dedicó a estudiar este asunto, intentó matizar ciertas ideas de Ariès y sus seguidores incorporando varias sutilezas históricas y culturales, así como las diferenciaciones que todavía persisten entre los chicos de todo el mundo debido a su condición socioeconómica, género, origen étnico y ubicación geográfica, por ejemplo. Ese autor relativiza el hecho de que "durante aproximadamente dos mil años, desde la antigüedad hasta el siglo XVIII, los niños en Occidente eran pensados como adultos imperfectos" porque "se los consideraba deficientes y enteramente subordinados a los adultos".[101] Sin embargo, y a pesar de las gradaciones que intercede ante ese tipo de afirmaciones, destacando especialmente las luchas trabadas a lo largo de la modernidad, Heywood

100. ARIÈS, ob. cit.; p.28.

101. HEYWOOD, Colin, *A history of childhood: Children and childhood in the West from medieval to modern times*. Malden, Blackwell, 2003; p.2.

admite que esa visión del infante como algo inconcluso tuvo una vigencia bastante hegemónica hasta bien entrado el siglo XX. Incluso en la década de 1960 "los especialistas veían al niño como un 'organismo incompleto', que podía desarrollarse en distintas direcciones en respuesta a diferentes estímulos", de modo que "la adultez se consideraba una etapa de la vida para la cual la infancia era un mero preparativo". Afincadas en esa perspectiva, las ciencias humanas y sociales hacían énfasis en su desarrollo: "lo que importaba era encontrar maneras de transformar al niño inmaduro, irracional, incompetente, asocial y acultural en un adulto maduro, racional, competente, social y autónomo".[102] Se trata de una visión de la infancia como un estado no sólo previo sino también deficiente con respecto al estatuto adulto, en la cual resuenan ecos de la pedagogía kantiana antes comentada.

Así, convirtiéndolo en un *a-lumno* que debía ser iluminado gracias a la transfusión de saber, el niño moderno fue puesto en manos de la escuela, aquella máquina encargada de forjar al ciudadano del mañana a partir de esa materia prima que todavía no llegaba a configurar un sujeto pleno de conciencia. Se partía del presupuesto de que esa criatura era frágil e inocente, motivos por los cuales requería amparo y educación: tenía que ser cuidadosamente tutelada con vistas a su formación, que sería fruto de un proceso evolutivo de transmisión de conocimientos y normalización de conductas. Por todo eso se considera que esa institución llamada infancia fue idealizada en aquel periodo histórico, con su fabricación asignada a esas otras dos creaciones modernas con sello estatal: la familia y la escuela. En primer lugar, por tanto, se instauraba en el niño el principio de legalidad encarnado en la figura del padre, que representaba a la ley en el seno del hogar; luego esa función se transfería al colegio, que debía continuar la labor formativa del futuro adulto. Así como la familia, por tanto, la escuela fue equipada como otro aparato produc-

102. HEYWOOD, ob. cit.; p.3.

tor de conciencia (nacional) en ese infante destinado a convertirse en un hombre de bien.

Lo que se propone pensar aquí es que ese niño, que se definía en virtud de su porvenir ciudadano como fruto de la conjunción entre el hijo —producido por la familia— y el alumno —modelado por la escuela—, quizás hoy sea una figura en extinción. Un síntoma de ese declive sería un cambio en la relación entre el presente y el futuro: el tiempo de la infancia moderna, generada y albergada por esas instituciones disciplinarias, era el de la latencia, de modo que el niño constituía algo que aún no *es* pero que luego *será*. No existía "como sujeto en el presente sino como promesa en el futuro", afirma Cristina Correa en la introducción a su libro titulado, precisamente, *¿Se acabó la infancia?*.[103] Los chicos de hoy en día, en cambio, no se definen sólo ni principalmente por aquello que todavía no son; y, además, no están anclados de modo determinante ni mucho menos exclusivo a esas estructuras fijas y universales que se encargaban de moldarlos. Más allá de cualquier condición que puedan asumir en un porvenir por demás incierto, entonces y sobre todo, ellos son los consumidores de la actualidad, o bien los "excluidos" de ese mismo universo. Así es como sale de escena la obsoleta inocencia que envolvía al mundo infantil de algunos años atrás, mientras se reconfigura el instrumental destinado a protegerla o a explotarla. Y es así como también la infancia, que solía ser una institución sólida, pierde consistencia en la actualidad: hace ya tiempo que se han desmoronado aquellas figuras almidonadas y engominadas que ilustraban los manuales escolares de antaño, con sus pantalones cortos, sus moños planchados y sus peinados con copetes, amén de su orgulloso respeto hacia las autoridades intachables de la adultez.

---

103. COREA, Cristina, "Ensayo sobre la destitución de la niñez". En COREA, Cristina; LEWKOWICZ, Ignacio. *¿Se acabó la infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez*. Buenos Aires, Lumen Humanitas, 1999; p. 4.

El niño actual ya no es débil ni ingenuo: al contrario, se da por supuesto que sabe muchas cosas y es capaz de elegir, opinar y consumir. Ya no es un *infante* —cuya etimología remite, justamente, a aquel que no habla— ni se supone que deba ser "formado" para el porvenir sino que está constantemente bombardeado por informaciones que le muestran cómo ser un chico de hoy en día. Eso no significa, desde luego, que sean inmunes a toda fragilidad, sino que los modos en que ésta se expresa han cambiado: se trata de una vulnerabilidad semejante a la que ahora afecta también a los adultos, aunque a veces los más pequeños parezcan más seguros y "dueños de sí" que sus padres y maestros. En este sentido, cabe agregar que así como se está agotando la idea de infancia, también se ha desplomado la investidura paterna, junto con la del docente y la del Estado, así como el lazo de complicidad institucional que hermanaba a todas esas autoridades y les concedía sus prerrogativas frente a la niñez. Tras los avances de los medios de comunicación masivos, reforzados luego con los interactivos, los padres perdieron buena parte de sus antiguas certezas y prerrogativas: "los adultos no se sienten más superiores con respecto a sus hijos", afirmaba el sociólogo David Riesman en su libro *La muchedumbre solitaria*. Y estos últimos ya no enfrentan solamente la exigencia de proceder correctamente y seguir los caminos trazados por aquellos, sino que "luchan también con el problema de definir qué sería actuar bien en el nuevo contexto", con los medios de comunicación convertidos en la principal fuente para ambos.[104]

Las figuras paternas se han transformado radicalmente e, incluso, se podría decir que su lugar se ha "devaluado"; para constatarlo, basta observar la distancia que separa a Charles Ingalls de Homero Simpson, por ejemplo. Si el protagonista de aquella serie televisiva que fue tan popular algunas décadas atrás era un modelo de padre, hombre y

104. RIESMAN, David, *A multidão solitária*. São Paulo, Perspectiva, 1995; p. 111-119.

esposo ejemplar, tan querido como respetado y admirado por todos los miembros de su familia debido a su entereza moral, el personaje del famoso dibujo animado de fines del siglo XX y principios del XXI se ubica casi en sus antípodas. "Homero es el representante del deterioro de la autoridad del padre que fue perdiendo incluso su lugar de 'jefe de familia'", afirma el psicoanalista argentino Juan Vasen. "Lo curioso es que su vecino Flanders, que encarna a un padre modelo, moderno, religioso y solidario, es caricaturizado también en sus rutinas y sus límites, es decir que el modelo que se dejó atrás no era 'perfecto' y es también responsable de su propia caída".[105] Algo similar podría decirse con respecto a los docentes, para lo cual resulta ilustrativo este texto que integraba un manual escolar de la primera mitad del siglo pasado: "obedeced a vuestra maestra, queridos niños, como obedecéis a vuestros padres, con prontitud, con diligencia y sin reservas". Luego de discurrir pomposamente durante algunos renglones sobre la naturaleza de la obediencia y tras defender sus virtudes junto a una estampa al tono, el sermón concluía así: "esa obediencia hacia vuestra maestra debe estar hecha tanto de reconocimiento y amor como de deber, pues así lo merece aquella que, después de vuestros padres, es vuestra mayor benefactora en este mundo".[106]

El estallido de las antiguas jerarquías en el seno familiar y escolar, esa gradual indistinción entre los roles de padres e hijos o maestros y alumnos es, sin duda, un aspecto importante de la disolución de las etapas de la vida tal como las había organizado la modernidad. Un proceso que también se percibe en cierta "erotización precoz" que estaría ocurriendo en la actualidad, por ejemplo, así como en los debates referidos a la impunidad —cada vez más cuestionada— que exime de responsabilidad a los jóvenes

105. VASEN, Juan, *Las certezas perdidas: Padres y maestros ante los desafíos del presente*. Buenos Aires, Paidos, 2008; p. 47.

106. GOUGAUD, Jean; HERNANDEZ, Colette, *La morale à l'école (1905-1950)*. Paris, Berg International Editeurs, 2009; p. 40.

que se involucran en crímenes por ser, justamente, "menores" y por tanto inimputables. De modo que, por un lado, hay una suerte de *infantilización* generalizada de la sociedad y, por otro lado, una supresión de lo propiamente infantil. Estas cuestiones se vienen tematizando en el cine desde hace ya varios años: un hito fue la película *Kids*, de Larry Clark, que sorprendió en 1995 por su crudeza al retratar un universo infantil que ya no parecía tal, plagado de una sordidez inusitada que incluía sexo, drogas y violencia. La figura del niño que emerge de esa mutación es aquella que el recién mencionado Vasen denominó "post-mocositos".[107]

Esas transformaciones también caracterizan al consumidor mediático: si bien parece haberse liberado de los viejos casilleros o etiquetas que lo encuadraban en identidades fijas y estables en función de características como su franja etaria, ahora suele verse arrasado por cierta indefinición y por la consabida dispersión pulverizadora. Según Cristina Corea, en el flujo informativo de la contemporaneidad "no hay niños, no hay adolescentes, no hay adultos: hay consumidores de medios".[108] En ese sentido no habría más géneros, temas o contenidos exclusivos para los niños, ni siquiera estilos o estéticas específicos para ese público; en cambio, los límites entre las diversas edades se disipan también en este campo. Las manifestaciones mediáticas actuales parecen ignorar las barreras etarias como un principio de separación entre los tipos de audiencias, para guiarse por parámetros mercadológicos al segmentar a sus consumidores. "El recorte de edades del marketing ya no se corresponde con el de la psicología", afirma Corea, "ser joven o ser adolescente en el discurso mediático, más que ser poseedor de una edad —con la connotación

107. VASEN, Juan, *¿Post-mocositos? Presencias, fantasmas y duendes en la clínica psicoanalítica con niños y adolescentes de hoy*. Buenos Aires, Lugar Editorial, 2000.

108. COREA, Cristina, "La destitución mediática de las etapas de la vida". En COREA, Cristina; LEWKOWICZ, Ignacio, ob. cit.; p. 115.

que el término tenía en el paradigma de la vida concebida en etapas—, significa poseer una imagen, ostentar unos signos característicos del ser joven pero que, en principio, cualquier individuo que se precie de tal puede portar".[109] La autora se refiere a los modos de hablar y vestirse, al repertorio gestual, o bien a la fidelidad comercial a ciertas marcas que adhieren a la misma idea de juventud, que cualquier consumidor actual puede adoptar y que, inclusive, suele asumirse que todos deberían hacerlo.

La infancia moderna era, por tanto, una apuesta al porvenir que el Estado debía avalar. En la perspectiva mercantil, en cambio, si el presente es fluido y volátil, el futuro es poco más que una abstracción: lejos de estar garantizado por la solidez de las instituciones, es algo que sólo se producirá si sus protagonistas realizan el esfuerzo necesario para abrir ese horizonte y habitarlo con sus proyectos. El tiempo lineal de la modernidad se ve absorbido por la potencia del instante, bajo la creencia de que "el ahora no puede ser sacrificado ni demorado por la promesa de lo que vendrá", como explica Juan Vasen. "Antes, esa promesa dotaba de sentido al recorrido y a la demora", continúa el mismo autor, "hoy, debilitada la promesa, queda sólo la impaciencia".[110] Lo cual es un problema para la lógica escolar: "así como no hay niñez sin mañana, no hay educación sin futuro", resume Corea. Por eso, alejadas de la noción moderna de infancia, las múltiples figuras mediáticas de los chicos de hoy en día subvierten el dispositivo pedagógico y lo vuelven anacrónico. No sólo porque el niño actual se niega a asumir su papel de pequeño adulto inacabado, sino porque además en ese gesto redefine también el rol de padres y docentes. "Si el niño es ser pleno, como sucede ahora, la capacidad transformadora de la educación queda inmediatamente cuestionada", afirma la misma autora. No sólo porque esa operación se aplicaba a algo que

109. COREA, ob. cit.; p. 116.
110. VASEN, Juan, *Las certezas perdidas: Padres y maestros ante los desafíos del presente*. Ed. cit.; p. 90.

recién cuajaría plenamente en el futuro, sino además porque la potencia presente de estos chicos no depende ni de la escuela ni del Estado, sino de otras instancias mucho más actuantes en la contemporaneidad. "Lo que el niño puede, lo que el niño es, se verifica fundamentalmente en la experiencia del mercado, del consumo o de los medios", verifica Corea, ya que en ese ámbito "puede elegir productos y servicios, puede operar aparatos tecnológicos, puede opinar, puede ser imagen".[111]

Todas esas prácticas y creencias que coagulan en la moral contemporánea forman parte del declive de la infancia como un fenómeno de esta época. En lugar de aquella niñez moderna, protegida y resguardada institucionalmente debido a su fragilidad e incompletud, el consumismo demanda de los chicos actuales una cantidad desbordante e hiperactiva de gestos e informaciones que hacen estallar los viejos escalafones familiares. En función de esos cambios, muchas decisiones que se toman en el hogar están en manos de los niños. Es lo que constató el estudio titulado *El poder de influencia de los chicos en las decisiones de compra de la familia*, que entrevistó a quince mil personas en once países para llegar a la conclusión de que "la opinión de los niños es seriamente considerada por los padres incluso cuando el producto no se destina a ellos", como es el caso de los automóviles, por ejemplo, agregando que sus fuentes de información son Internet y la televisión.[112] Esto es muy distinto de lo que solía ocurrir en otras épocas: ahora ellos parecen saber lo que quieren, eligen y opinan, y sus decisiones son respetadas por los adultos. Por todo eso, cabe preguntar: ¿cuál sería el papel de la educación si ya no se trata de formar al ciudadano del mañana, es decir, a aquel que todavía no sabe casi nada ni

111. COREA, Cristina. "El niño actual: una subjetividad que violenta el dispositivo pedagógico". *Jornadas sobre violencia social*, Univ. Maimónides, 2000; p. 1-2. Disponible en http://www.estudiolwz.com.ar.

112. "Quem manda lá em casa? As crianças". Revista *Pontocom*, Rio de Janeiro, 9/11/2011.

es un sujeto de pleno derecho? ¿Se puede seguir hablando, hoy en día, de enseñar en términos de *transmitir* saberes, conocimientos o incluso informaciones desde un pedestal autorizado? Quizás esa idea se haya vuelto insostenible, lo cual representa una inmensa ruptura en las concepciones tradicionales y modernas destiladas por la pedagogía, vocablo de origen griego que conjuga dos nociones hoy en pugna: *paidós* (niño) y *agogé* (conducción).

Aquello que se tematizaba como una transmisión o transferencia de saber ocurría entre un sujeto poseedor de ese valor (el maestro), aquel que *sabe*, y otro individuo en formación (el alumno), considerado jerárquicamente inferior y depositario de la acción formadora porque *no sabe*. "El aprendizaje a través de la comunicación con los semejantes y de la transmisión deliberada de pautas, técnicas, valores y recuerdos es proceso necesario para llegar a adquirir la plena estatura humana", así lo definió Fernando Savater en su libro *El valor de educar*.[113] Aunque toda esa lógica ahora esté en crisis, sometida a múltiples cuestionamientos y controversias en plena era de la interactividad y la participación colaborativa, su cadena de suposiciones se mantuvo en pie durante mucho tiempo y sobre ella se sostuvo el poder instituyente de la tecnología escolar. Alumbrado por el halo protector de la "cultura letrada", el conocimiento se consideraba algo digno de ser acumulado y, por eso, la intervención pedagógica solía producir los efectos esperados en términos de su transfusión: estaban dadas las condiciones para que la máquina escolar funcionase correctamente. Las dudas comenzaron cuando la eficacia y el valor de ese saber se pusieron en cuestión, en buena medida por la merma de solidez y estabilidad del andamiaje estatal, pero también debido a los avances de la cultura mediática y su lógica concomitante: la de la información. Entonces, aquella autoridad que se sostenía sobre el rango que le otorgaba la capacidad de *transmitir* verdades también pierde su sostén y su potencia

113. SAVATER, Fernando, *El valor de educar*. Barcelona, Ariel, 1997; p. 37.

instituyente. Esto ocurre, además, porque "el saber que se les suponía —solemnizado y acartonado tantas veces— está siendo destituido", como aclara Vasen, "generando una inédita apertura y cuestionamiento de los modos de ser y a la vez adelgazando lo que las generaciones precedentes podían transmitir como bagaje a las nuevas". En consecuencia, agrega, "padres y maestros son consideraos cada vez menos *sapiens*".[114]

Mientras que el dispositivo pedagógico se edificaba en torno del saber y del conocimiento, la materia prima del discurso mediático es la información y, a partir de ella, la opinión. "Nuestra época demanda más velocidad que consistencia", acota el mismo Vasen, y bajo esos ritmos "la opinión es más funcional que el pensamiento".[115] La diferencia entre ambos es crucial aunque pueda parecer algo confusa o demasiado sutil, porque no se refiere a temas ni a "contenidos" que serían exclusivos de uno o de la otra, sino a los efectos que cada dispositivo es capaz de producir. El saber es acumulativo y se sustenta en la escritura, mientras que su circulación se produce por transmisión entre dos polos diferenciados: uno que emite y otro que recibe, ambos roles definidos anticipadamente de modo fijo y estable. La información, en cambio, es instantánea y múltiple, no responde a organizaciones jerárquicas preestablecidas y su soporte privilegiado suele ser mediático; además, no depende de la transmisión unidireccional para circular sino que se disemina formando redes. Por eso, ambas modalidades requieren y producen subjetividades diferenciadas: en el primer caso, se trata de un par cuyo estatuto es disímil —el profesor y su correlato igualmente legitimado por la institución responsable, el alumno— mientras que en el segundo caso puede ser uno solo o muchos, pero no se definen de modo jerárquico ni en relación necesaria de transmisión: es la figura del usuario o del consumidor.

---

114. VASEN, ob. cit.; p. 58.
115. VASEN, ob. cit.; p. 100.

Entonces, si una situación regulada en principio por el discurso del saber —como era el caso del colegio tradicional— se ve repentinamente atravesada por la lógica de la información, "o si la subjetividad pedagógica es destituida de hecho por la subjetividad mediática", como lo expresa Corea, "el desacople entre los discursos produce violencia". Las diferencias enunciativas, simbólicas y jurídicas que funcionaban en la situación escolar clásica, fundando el principio de autoridad avalado por la ley estatal, resultan "impertinentes" e incluso violentas en un régimen dominado por la información. Por eso, al desmoronarse esa posición de autoridad a partir de la cual se enunciaba y transmitía la educación formal, las reacciones suelen oscilar entre el autoritarismo y el caos: "el saber, tomado por la lógica de la información, se disemina en opiniones, pareceres, puntos de vista", que por definición no se basan en escalafones, virtudes sancionadas ni méritos adquiridos. La pregunta sería, entonces, si las prácticas pedagógicas pueden ser eficaces en estas nuevas circunstancias. "¿Qué sucede, por ejemplo, cuando por automatismo del hábito tratamos la información como saber?", pregunta Corea, para responder que en tales casos "el dispositivo pedagógico se vuelve inoperante e ineficaz en su capacidad de producir efectos transformadores", generando en cambio aburrimiento, agresividad y frustración en ambos extremos de la antigua relación bipolar.[116]

De hecho, esta redefinición de los roles docentes y discentes no es propiamente una novedad: la pedagogía viene pensándolos y lanzando nuevas propuestas hace por lo menos tres o cuatro décadas. Se intentó reformular todo el dispositivo sobre el cual se asentaba la transmisión: la distribución de los pupitres en la sala, el rediseño del mobiliario y del espacio arquitectónico, incluso el vocabulario referido a la situación de aprendizaje. En vez de seguir usando términos como maestro o profesor —aquel

116. COREA, Cristina. "El niño actual: una subjetividad que violenta el dispositivo pedagógico". Ed. cit.

experto que se define por su maestría o porque profesa su sabiduría—, se propusieron alternativas menos jerárquicas como "coordinador de actividades" o "facilitador del aprendizaje", insinuando que su función debería transformarse. Así, en lugar de aquel que imparte la verdad, sería algo mucho más modesto: un mediador o articulador de los significados producidos por todos y que circulan en la situación del aula, estimulando la construcción conjunta de conocimientos y el protagonismo de los chicos en esa tarea. De modo que, en contrapartida, el alumno también dejaría de ser un mero receptáculo de contenidos que se les transfieren de arriba hacia abajo para convertirse en un sujeto activo y autónomo: un intrépido aprendiz capaz de lanzarse con fuerza propia a los descubrimientos educativos.

Sin embargo, sin desmerecer sus buenas intenciones ni ignorar sus logros, todos esos esfuerzos teóricos y esas tentativas de reformular el dispositivo pedagógico no parecen haber ido suficientemente lejos en su contundencia o no han tenido, hasta ahora, la eficacia buscada en su reformismo radical de lo que ocurre en las escuelas. Una de las grandes dificultades parece residir en que no se ha pensado a fondo una cuestión: ¿qué podría significar educar cuando las subjetividades involucradas en ese proceso ya no son las del maestro y el alumno sino las de consumidores inmersos en plena era mediática? En buena medida, y a pesar de las muchas transformaciones que han ocurrido últimamente, los vínculos que se tejen en las aulas contemporáneas persisten en calcar el modelo del dispositivo pedagógico moderno: a pesar de la obvia "crisis", el ideal sigue siendo la formación del futuro ciudadano, por medio de una educación basada en la transmisión de saber según el principio de autoridad delegado por el Estado. "Quizá tengamos que aprender a enseñar sin educar, a pensar sin saber", apuesta Cristina Corea.[117] Para eso habría

117. COREA, Cristina, "El niño actual: una subjetividad que violenta el dispositivo pedagógico". Ed. cit; p. 2. Disponible en http://www.estudiolwz.com.ar.

que enunciar —y negociar— siempre de modo autónomo las reglas del juego requeridas en cada situación, construyendo así la posibilidad de un diálogo que no recaiga en los presupuestos de aquel viejo esquema que parece haber perdido su eficacia pero sin sucumbir, tampoco, a la tentación del caos y la dispersión. En esa difícil propuesta de enseñar sin educar y pensar sin saber, a propósito, resuenan ciertos ecos de la propuesta filosófica desarrollada por Jacques Rancière en su libro *El maestro ignorante.*[118]

Como quiera que sea, en la fluidez contemporánea que destronó a la solidez sobre la cual se erigía la transmisión de conocimientos del dispositivo pedagógico, resulta vital repensar los roles del maestro y del alumno. Como la investidura previa ya no está garantizada, los vínculos actuales son siempre contingentes y pueden no ocurrir. Esos dos nodos que entran en relación —que pueden ser el docente y el alumno, así como el padre y el hijo— se vinculan "porque se han realizado las operaciones pertinentes para permanecer juntos, y no porque un andamiaje estructural los encierre en el mismo espacio", explica Ignacio Lewkowicz. El contacto que se pueda lograr no se apoya en instituciones trascendentes sino en operaciones localizadas y en prácticas concretas de cohesión, por eso no ofrece garantías y requiere un trabajo permanente de elaboración. El vínculo se sostiene porque los interlocutores se eligieron mutuamente en cada caso y deciden mantener esa relación, como explica el mismo autor: "no porque haya un anclaje dado de antemano sino porque el haberse encontrado produce un entorno significativo".[119] De modo que esos lazos no se generan ni persisten porque así lo dice el reglamento ni porque la moral vigente indica que así debería ser, para bien o para mal, sino que todos los días hay que repensarlos y construirlos. Se trata de una

118. RANCIÈRE, Jacques, *El maestro ignorante: Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual.* Buenos Aires, Libros del Zorzal, 2007.
119. LEWKOWICZ, Ignacio, "Entre la institución y la destitución, ¿qué es la infancia?". En COREA; LEWKOWICZ, ob. cit.; p. 113.

tarea artesanal y angustiante: cuesta mucho sostener las situaciones sin un aval institucional, exige quizás demasiado esfuerzo de pensamiento e invención. Además, aún en los casos en que resulta exitosa, la fórmula no puede repetirse de modo automático porque las circunstancias se transforman constantemente y las mismas acciones pueden tener efectos diversos al día siguiente o en el aula de al lado.

Si a estas cuestiones se les suma el hecho de que se ha trastocado, en las subjetividades contemporáneas, la ecuación que daba hegemonía a la conciencia sobre la percepción, el cuadro se complica aún más cuando se persiste en la manutención del dispositivo pedagógico. Los múltiples estímulos simultáneos y las constantes distracciones del entorno contemporáneo provocan "vivencias dominadas por la percepción", en palabras de Juan Vasen, "que se oponen al aprendizaje clásico que requería la conciencia, la memoria y la palabra para generar una experiencia".[120] El pensamiento de base perceptiva difiere del reflexivo, aunque es muy poco lo que se sabe sobre esas transformaciones en curso, pero tanto la transmisión como la explicación parecen ajenas a la nueva lógica. En el caso de los videojuegos, por ejemplo, cuando se aprende a usarlos, está claro que ocurren aprendizajes y pensamientos, pero éstos no parecen ser reflexivos, conscientes y racionales, basados en la explicación o la interpretación, sino que son "de una eficacia operativa que no requiere de la conciencia", según afirma Cristina Corea. Por eso es muy difícil *explicarle* a alguien cómo se usan esos dispositivos: porque si se piensa no se pueden operar, entonces hay que mostrarlo y hacerlo directamente junto con el otro. En todo caso, en esas situaciones en que el balance entre percepción y velocidad es fundamental, si la conciencia interviene, toda la acción puede perder eficacia porque ese tipo de reflexión interfiere demorando las reacciones. "El pensamiento reflexivo entorpece la conexión", amplía Corea, porque "no es pensamiento representacional sino estrictamente

120. VASEN, ob. cit.; p. 91

conectivo".[121] Incluso motriz o corporal, cabría agregar; o sea, bastante distinto de aquel propuesto por la filosofía cartesiana que fundó la modernidad.

De modo que ese tipo de pensamiento de nuevo cuño pero cada vez más expandido, del cual poco se sabe pero que parece integrar de modo prioritario el arsenal de las nuevas subjetividades, entra en choque con el dispositivo escolar porque prescinde de dos de sus operaciones primordiales: la explicación y la transmisión. El contacto de los chicos actuales con la información no ocurre por medio de ninguna de esas dos estrategias, sino mediante las operaciones que se realizan en fusión con el flujo de datos. "Ese saber que es básicamente perceptivo, conectivo y que no requiere de la conciencia, es un saber que no se transfiere", sostiene Corea: genera una serie de recursos y destrezas que no se pueden transmitir de una persona a otra ni tampoco de una situación a otra.[122] Inclusive porque todo cambia con demasiada prisa y aquello que antes valía se despreciará muy pronto: tanto los objetos como los conocimientos caen rápidamente en la obsolescencia y, entonces, no sirven más para nada. Esa fugacidad genera un malestar, una ansiedad que impele a luchar constantemente contra la amenaza de evaporación: un enemigo muy distinto de aquel encarnado por la represión institucional de algún tiempo atrás. Cuando la circulación de estímulos se hace tan veloz e intensa, el desafío —de grandes y chicos a la vez— no consiste en librarse de la opresión sino en generar formas de "engancharse con algo" que les permita constituirse y encarnar la experiencia: en última instancia, quizás en eso consista aprender hoy en día.

Por esos mismos motivos, no sólo se ha desplomado el ideal de transmisión de conocimientos sino también el de infundir valores, incluso aquellos que solían considerarse críticos o emancipadores —siguiendo la perspectiva de un

121. COREA, Cristina, "Los chicos-usuarios en la era de la información". En COREA; LEWKOWICZ, ob. cit.; p. 178.
122. COREA, ob. cit.; p. 180.

Paulo Freire o un Theodor Adorno, por ejemplo— y no solamente los que se engarzaban a la moralización tradicional en la línea de Kant o Sarmiento. Pero en un ambiente tan inestable no hay situaciones análogas que permitan la transferencia de valores de una a otra, así como no hay modelos firmes con los cuales identificarse o a los cuales oponerse criticándolos: ya sean próceres cristalizados en estatuas o sus ilustres detractores. En vez de activar el canal institucionalizado para transmitir la verdad, por tanto, el desafío consiste en crear vínculos capaces de mantener un diálogo, que no se apoyen en la anticuada autoridad disciplinaria sino en algún tipo de confianza forjada para la ocasión. Resulta curioso que así se construyan, también, las relaciones que se generan en el mercado: no se confía por principio o por ley, sobre un territorio cuyas jerarquías y cuyos mapas ya han sido trazados, sino por motivos más inestables y dependientes de cada situación. "Si la autoridad es sostén en condiciones sólidas, la confianza lo es en condiciones de incertidumbre", afirma Corea, pero "cuando no hay un sentido institucional donde apoyarse, la confianza deviene indispensable".[123]

Así, tras haber estallado tanto la categoría de alumno como la de maestro, aquellos que todavía se ven instados a ocupar esos roles deben ser capaces de generar operaciones activas de diálogo y pensamiento para que algo pueda ocurrir en ese intercambio. Pero siempre teniendo en cuenta que las subjetividades involucradas en este dispositivo son otras y que, por tanto, todo el cuadro se metamorfosea. Dialogar es muy distinto a educar, aunque en su seno se produzcan enseñanzas y aprendizajes. Esa conversación no equivale, por tanto, ni a una transmisión a la vieja usanza escolar ni tampoco al entretenimiento mediático, retomando los ecos del veredicto de Debord antes mencionado —según el cual "el espectáculo es lo opuesto al diálogo"— en fecunda resonancia con esta afirmación

123. COREA, Cristina, "La destitución de la interpelación pedagógica". En COREA; LEWKOWICZ, ob. cit.; p. 77 y 80.

de Cristina Corea: "dialogar con un niño es lo opuesto a educar".[124] Además, ese difícil contacto tendrá que emerger en este contexto fluido e inestable, en el cual no sólo se agotó la función bipolar del dispositivo pedagógico sino que además está completamente empapado por la lógica informacional. Fruto de complejas operaciones siempre inacabadas, ese diálogo se contrapone a tal flujo al mismo tiempo en que se distancia de la antigua transfusión de conocimientos que se inculcaban con rigor. "La letra con sangre entra", sentenciaba un escalofriante adagio de aquellos tiempos, aunque no parezca ser nada de eso lo que ocurre ahora en las escuelas, lo cual no deja de ser un alivio aún cuando esa liberación tampoco se haya consumado del mejor modo posible. En todo caso, no es con el mismo dolor que la avalancha de imágenes, opiniones y datos irrumpe por todas partes e impregna los cuerpos y las subjetividades. Quizás está abierto el horizonte hacia algo mucho más rico e interesante que valdría la pena explorar, aunque requiera esfuerzos descomunales para la constitución previa de sus condiciones de posibilidad, que de ningún modo se pueden dar por sentadas.

124. DEBORD, ob. cit.; p. 27; y COREA, Cristina, "Pedagogía y comunicación en la era del aburrimiento". En COREA; LEWKOWICZ, ob. cit.; p. 55.

9

Del empleado al emprendedor, de la formación a la capacitación

Según algunos de los argumentos expuestos en las últimas páginas, el niño contemporáneo habría abandonado su condición de inepto a ser protegido y educado, para devenir un consumidor a conquistar y del cual se debe aprender. Podría decirse que dejó de ser un *a-lumno*, mero destinatario de la transmisión de un saber que lo iluminaría en su futura trayectoria ciudadana, para encarnarse en un activo *prosumer* o *produser*, recurriendo a neologismos surgidos de la confluencia entre términos como *productores*, *usuarios* y *consumidores*, en inglés, cuya aplicación se está expandiendo hacia otros ámbitos. En los últimos años, el uso de esas expresiones impregnó tanto los discursos empresariales como ciertos sectores de la academia, para referirse a los nuevos tipos de consumidores o usuarios "activos" que contribuyen con sus aportes a alimentar el acervo disponible en Internet, por ejemplo, aunque su utilización también atraviesa prácticas artísticas, periodísticas, comerciales, educativas y políticas que exceden a las redes informáticas.

Las transformaciones del capitalismo son ambiguas, tachonadas por innumerables continuidades y muchas contradicciones, pero suelen ser bastante contundentes en sus efectos: si el impulso industrial que acompañó al surgimiento de la escuela tenía como meta la formación del buen trabajador, el credo neoliberal que rige actualmente se concentra en la modelización del consumidor perfecto. Y esto no sólo en el sentido de sembrar un tipo de subjetividad adecuada a ese perfil sino también de la moralidad y el marco legal que lo "protege" y lo "concientiza", pasando de las leyes laborales defendidas por los sindicatos en su época de oro a los servicios de defensa y atención

al consumidor que hoy proliferan. Sumidos en ese medio ambiente "aprendemos, explícita o implícitamente, tanto el *deseo* de consumir como la *ilusión* de pensar que somos libres en nuestras elecciones de los bienes y servicios que consumimos", arguye Veiga Neto, puesto que el discurso empresarial enfatiza esa idea de la libre elección y la entrelaza a valores democráticos en plena crisis de las instituciones que implementaron tal régimen: "se nos enseña a *desear* y a *imaginar* que somos libres".[125]

A pesar de la complejidad de esa cuestión, y en su nombre, conviene evitar la visión facilista que consiste en reducirlo todo a una acusación no exenta de moralismos: el niño actual es un mero consumidor, desprovisto de los valores de antaño y lanzado al desenfreno que mercantilizó la existencia. En la vorágine que implica vivir en tales condiciones, el deseo de poseer ciertas mercaderías puede implicar una estrategia de cohesión, una voluntad de adensar el flujo apropiándose de determinados objetos y ejerciendo la capacidad de interrumpir activamente el bombardeo sin fin, en un gesto menos banal y más "activo" de lo que suele pensarse. Pero así como la idea de libertad, las nociones de pasividad y actividad también deben ser repensadas en este contexto, junto con la valorización que las envuelve, ya que el "espíritu empresarial" suele explotar la apertura y la plasticidad subjetiva de los chicos de un modo que dista mucho de ser natural. En ese sentido, son interesantes las disputas como aquella que gira en torno a la prohibición de publicidades dirigidas al público infantil, actualmente en debate en varios países, que oscilan entre dos posiciones opuestas: las que procuran "resguardar" a los niños del abuso consumista por medio de prohibiciones y barreras legales, por un lado, y aquellas que se oponen a ese tipo de "censuras" en nombre de la libertad. La subjetividad ciudadana y pedagógica parece insuflar la primera postura, mientras que su versión mediática y empresarial respira en la segunda.

125. VEIGA NETO, ob. cit.; p. 124.

En esa delicada convivencia entre los medios de comunicación, el mercado y la escuela, ¿qué tipo de niños se configuran actualmente? Incluso en ese último ámbito, ante el desmoronamiento del dispositivo pedagógico, como se ha visto, la situación de aprendizaje ya no está asegurada en la transmisión de conocimientos por parte del profesor, sino que se apoya en las operaciones que cada chico logra realizar con las herramientas de que dispone. "El docente ya no espera que el alumno haga tal cosa, logre tal objetivo o actitud", afirma Cristina Corea, sino que apuesta a que éste "sabrá pensar responsablemente cuáles son las operaciones mediante las cuales volverá necesario para él unos recursos que se le ofrecen". De modo que el sentido del aprendizaje se alojaría en el *aprendiz*, como una figura quizás más adecuada al nuevo cuadro que la del viejo alumno, pues ya no se trataría de "un discípulo que pone toda la responsabilidad en el docente, fuente única de saber y autoridad".[126] Lo cierto es que ese énfasis actual en el protagonismo del que aprende —aunque se trate de un "menor"— implica nuevas experiencias de enseñanza, muy distantes de aquellas que se fraguaban en el dispositivo escolar tradicional: basadas ahora en la confianza y en la responsabilidad, no ya en la autoridad ni en la ley, y orientadas a un sujeto infantil que está lejos de ser el típico alumno de otrora.

Estas redefiniciones son novedosas y, en cierta medida, se equiparan a las estrategias que el entorno mediático y mercantil también solicita a los chicos de hoy en día: convertirse no sólo en un consumidor o un usuario, incluso un *prosumer* o *prouser*, sino en un agente activo comparable a un operador o hasta a un editor. En definitiva, todo esto tiene resonancias explícitas de cierto discurso neoliberal que enaltece una figura muy particular: la del *emprendedor*. Muy presente en la retórica empresarial, la actitud emprendedora suele presentarse como una vía para

126. COREA, Cristina, "La destitución de la interpelación pedagógica". En COREA; LEWKOWICZ, ob. cit.; p. 77-78.

solucionar diversos problemas contemporáneos: desde la demanda por realización personal y éxito individual hasta el desempleo estructural que afecta a la economía global. Vale la pena tejer, aquí, una breve genealogía de ese término, remontando a la gubernamentabilidad propuesta por el liberalismo del siglo XVIII. Según ese ideario, si bien las leyes estrictas y universales cohibían ciertas libertades individuales gracias a la propagación institucional de la norma, también se atenuaba el grado de responsabilidad de cada uno en la toma de decisiones y sus consecuentes victorias o fracasos. En la segunda mitad del siglo XX, sin embargo, se fue instaurando una forma de gobierno más frugal, menos regulatoria y más eficiente en términos económicos, que disminuyó el peso de las instituciones estatales y aumentó la libre circulación de capitales, personas e información: el neoliberalismo.[127] Nuevas racionalidades y prácticas se desarrollaron en función de dichos cambios, reivindicando valores como la autonomía, la flexibilización, la iniciativa y la motivación, la superación y la responsabilidad individuales; en síntesis, cierta "ética emprendedora".

En ese nuevo contexto, la educación formal ya no será la única vía posible —ni siquiera la mejor— para alcanzar el tan buscado éxito profesional y financiero. Más que las cualidades asociadas a la enseñanza tradicional, e incluso en choque con ellas, se privilegian otras como el talento o la creatividad en algún dominio explotable, sumados a la dedicación y la vocación emprendedora, que se deberían desarrollar más allá —e, incluso, a pesar de— ir a la escuela. Aunque "no se trata de eliminar el estudio y el aprendizaje formales como medios para obtener reconocimiento y dinero", como aclara Julia Salgado en sus análisis sobre el tema, "sino de agregar factores que antes eran poco demandados a la mayoría de las profesiones, y hoy se vuelven

127. FOUCAULT, Michel, *El nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2007; ROSE, Nicholas, *The powers of freedom: reframing political thought*. Cambridge University Press, 1999.

esenciales para la formación de un cuerpo no más dócil y prosaico, sino creativo, autónomo y extraordinario".[128] Además, como un complemento de la iniciativa y el empeño individual sin límites espaciales ni temporales, el fenómeno de la autoayuda también sería un recurso de ese arsenal. Y constituye otro síntoma del agotamiento de la transferencia jerárquica y disciplinaria del saber: la solución ahora está en manos de cada individuo, que debe administrar sus conocimientos y "auto-ayudarse" a aprender sin necesidad de acudir a una autoridad con investidura institucional.

Uno de los videos más exitosos que circulan por Internet es una breve exposición realizada por el "experto en creatividad" Ken Robinson en las famosas conferencias denominadas TED, pronunciada en 2006 y subtitulada en varios idiomas, en la cual argumenta "de modo entretenido" y con los recursos de un verdadero *showman* que "las escuelas matan la creatividad de los niños". Por otro lado, cabe apuntar que uno de los *reality-shows* más vistos y copiados en todo el planeta lleva un título muy sintomático: *El aprendiz*. Ese programa consiste en la competición entre un grupo de ejecutivos por una jugosa cuantía en dólares y un contrato para dirigir una de las empresas del multimillonario Donald Trump; se trata, en definitiva, de una entrevista de trabajo tan extenuante como espectacular que dura trece semanas y se proyecta en las pantallas del mundo al son de la canción *For the love of money*. Por otro lado, también se ha intentado llevar la situación escolar tradicional y *real* a la televisión en ese mismo formato, al menos en una experiencia realizada en 2011 en el Brasil que despertó bastante polémica y poco entusiasmo por parte de los espectadores.[129] Sin embargo, conviene resaltar

128. SALGADO de SOUZA VALENTINI, Júlia., "A cultura do empreendedorismo nos discursos sobre a juventude". *XX Encontro da Compós*, UFRGS, Porto Alegre, 2011; p. 8-9.

129. "Professor e ensino em reality show?" Revista *Pontocom*, Rio de Janeiro, 24/11/2011.

que ese tipo de entretenimiento "va más allá de ser un mero pasatiempo, ocio o diversión", como afirma Veiga Neto, sino que "funciona también como una técnica de enseñanza-aprendizaje que nos bombardea continuamente, trayendo como resultado, entre otras cosas, la banalización y la naturalización del control".[130]

El espectáculo es, sin duda, un ingrediente fundamental de este cuadro. Además, cuando la racionalidad instrumental se impone como un lenguaje universal, capaz de extender a todos los dominios su lógica del cálculo, la técnica y el mercado sin dejar nada afuera, no sorprende que la propia vida también sea tratada en esos términos. La *biopolítica* contemporánea se ve, así, absorbida por lo espíritu empresarial y por las doctrinas mercadológicas que lo insuflan: un modo de funcionamiento que impregna todas las instituciones y recubre todos los ámbitos. En consecuencia, tanto la vida de cada individuo como la de la especie humana —e, inclusive, la del conjunto de la biosfera— se piensan bajo esa misma lógica, según la cual los cuerpos también son un *capital* o deberían ser capitalizados. Fue en este ecosistema donde floreció un concepto fundamental para entender estos procesos: el de "capital humano".[131] Esa noción apunta a la capacidad diferencial con que cuenta cada individuo, y no se refiere exactamente a la fuerza de trabajo o a la habilidad para ejercer tareas brazales —que, con la automatización de la industria, se hicieron ejecutables por máquinas y, por tanto, perdieron valor—, sino al conocimiento de que se dispone y a los atributos para desenvolverse tanto en distintas áreas como en escenarios cambiantes, incluyendo la capacidad de inventar soluciones originales para problemas imprevistos. Además, muy a tono con esta lógica, la cantidad y calidad de contactos que se tienen también se transformaron en

130. VEIGA NETO, ob. cit.; p. 119.

131. FREIRE FILHO, João; PINTO COELHO, Maria das Graças, *A promoção do capital humano: mídia, subjetividade e o novo espírito do capitalismo*. Porto Alegre, Sulina, 2011.

una cifra de ese tipo: el "capital social" de cada uno. Así, bajo el "nuevo espíritu del capitalismo" no se trata solamente de ser productivo, sino de algo que se empezó a nombrar con esos neologismos: hay que ser proactivo o *prouser*, en síntesis, emprendedor.[132]

Para desarrollar ese perfil, las cualidades más preciadas se refieren a la capacidad de gestionar la propia vida como se administra una empresa y al *yo* como una marca, mediante estrategias de marketing que apunten a competir exitosamente con los demás buscando el éxito económico y la celebridad. "Haga el MBA FGV, aumente el índice-usted", dice la publicidad de un posgrado en negocios impartido por una escuela privada brasileña bastante prestigiosa. El aviso está ilustrado por un círculo de aros concéntricos en el cual se distribuyen pequeñas figuras humanas con aglutinación decreciente hacia el centro, donde se planta una silueta aislada: aquel que invirtió en el producto en venta y, por tanto, tiene una cotización mucho más alta que aquellos muchos que circundan el perímetro porque han optado por una formación universitaria de tipo ordinario. Asimismo, hace años circula con notable éxito, también en Brasil, una revista llamada *Você S.A*, dedicada al amplio público interesado en capitalizar su carrera. Además, recientemente se han publicado en varios idiomas, inclusive en español, libros como *Yo 2.0*, de Dan Schawbel, conocido como "el gurú del marketing personal", que se transformó en un bestseller global gracias a la promesa enunciada en su tapa: *Cómo aprovechar todo el potencial de los medios sociales para la promoción personal*. La propuesta se basa en la idea de "marca personal", un término acuñado en 1997 que revela "cómo vendemos nuestra imagen a los demás".

De modo que la retórica emprendedora ya no se restringe a los entornos privilegiados del mundo empresarial y los discursos mediáticos, sino que impregna todas las áreas y alcanza también a la educación. Incluso se defiende

132. BOLTANSKI, Luc; CHIAPELLO, Eve, *El nuevo espíritu del capitalismo*. Madrid, Akal, 2002.

la inserción de ese tipo de valores y actitudes en los currículos escolares, substituyendo al clásico arsenal científico y cultural inoculado mediante técnicas disciplinarias por otras propuestas que estimulen la creatividad y la flexibilidad, preparando así a los jóvenes para el mercado laboral contemporáneo. Cabe subrayar que esto no ocurre solamente en unos pocos establecimientos privados que desean ponerse a tono con las últimas tendencias, sino que también involucra a las políticas públicas de adaptación educativa. Un pequeño municipio del sur del Brasil, por ejemplo, aprobó en 2010 "una ley que instituye como obligatoria a la disciplina *Emprendedorismo* en el currículo de las escuelas municipales", cuyo programa debe incluir tópicos como los siguientes: "identificación de oportunidades, preparación para el mercado de trabajo y primer empleo; construcción de competencias profesionales, habilidades sociales y marketing personal; motivación para superar obstáculos, estímulo a la creatividad para formar alumnos autónomos, éticos y responsables".[133]

Esa pedagogía emprendedora busca inculcar en los niños el espíritu empresarial para que ellos mismos encuentren alternativas al desempleo creando pequeñas empresas o carreras pautadas por la autosuficiencia, en lugar de tener como único horizonte el empleo formal asalariado que fue hegemónico en las sociedades disciplinarias. Este ideario ya tiene sus propios héroes, que son exaltados por los medios de comunicación como los modelos ideales de las nuevas generaciones: se trata de los fundadores de negocios como *Facebook*, Google o Twitter, que se han vuelto millonarios cuando todavía eran jóvenes estudiantes. Ellos contribuyen a naturalizar esa fértil mitología con sus relatos épicos que no necesitan ser edificantes —tal como muestra la película *La red social* (de David Fincher, 2010), sobre la proeza de Mark Zuckerberg, inventor y dueño de *Facebook*—, pero siempre incluyen la fusión entre el perspicaz des-

133. SALGADO, ob. cit.; p.10.

cubrimiento de una necesidad colectiva inexplorada y el diseño de nuevas soluciones tecnológicas. Uno de los ingredientes de su recetario sugiere que no hace falta ser exactamente un "buen alumno" para triunfar de esa nueva manera, priorizando otras cualidades como la originalidad y la osadía, además de la agilidad y la velocidad que permitirían dar el paso adecuado antes que los demás y, en definitiva, ganar mucho dinero y reconocimiento, ya que de eso se trata.

Los defensores de este cambio de miras en la educación argumentan que el mundo contemporáneo no necesita empleados ni trabajadores a la vieja usanza, lo cual no sorprende cuando proliferan los automatismos técnicos y se alcanzan índices de desempleo jamás registrados, aunque no se trate solamente de eso sino de un complejo tejido de causas y efectos. Así, en vez de obreros y oficinistas o soldados, en lugar de aquellos alumnos que serían futuros ciudadanos inspirados en tales figuras y pasibles de convertirse en ellas, ahora se necesitan empresarios y consumidores globalizados. Algo que ni la escuela ni el Estado están en condiciones de "formar". De hecho, esa idea no es nada nueva, sino que posee una digna estirpe filosófica. En 1872, el joven Friedrich Nietzsche pronunció una serie de conferencias que luego fueron publicadas bajo el título *Sobre el porvenir de nuestras instituciones educativas.* En esa ocasión, el orador proponía escudriñar "las vísceras del presente" para indagar tan inquietante asunto y, con ese objetivo, asumía que la educación sirve a los propósitos de la sociedad moderna: su finalidad sería "formar lo antes posible a empleados útiles y asegurarse de su docilidad incondicional, con exámenes sobremanera duros", en una época especialmente "hostil a todo lo que es inútil".[134]

La postura nietzscheana tiene evidentes resonancias en las teorías posteriormente enunciadas por Foucault, ya que el filósofo alemán identificaba en el programa ilustrado

134. NIETZSCHE, Friedrich, "Primera conferencia". En *Sobre el porvenir de nuestras instituciones educativas.* Barcelona, Tusquets, 2000; p. 47.

no sólo una tentativa de emancipar al ciudadano concediéndole la adultez y el conocimiento y, junto con ellos, la libertad, sino también de explotarlo y oprimirlo: extraerle su capacidad productiva para generar utilidades. Tal mecanismo se aceita aún más si se considera la afinidad de ese programa histórico con la lógica del capital, que todo lo transforma en mercadería e incita a consumirlo como tal, no sólo la mano de obra sino también la cultura y la educación. De hecho, al perder su cariz disciplinario y toda la moralidad que soportaba su andamiaje, esta última puede ofrecerse como *fast food* o en su versión *gourmet*, así como en sus diversas gradaciones intermedias, pero todas difieren mucho de aquello que se proponía el proyecto moderno de escolarización obligatoria y gratuita para el conjunto de los ciudadanos. Además de útil —y en vez de entretenida o estimulante—, ésta solía ser penosa y severa, ya que operaba bajo el peso represor de un reglamento que se aplicaba a todos por igual y porque el alumno estaba lejos de ser como el cliente: aquel que siempre tiene razón y desea divertirse o, de alguna manera, lucrar con sus inversiones.

De modo que ya no se trata de perseguir un ideal normalizador y homogeneizante, guiado por los principios civilizadores y moralizadores de la modernidad, sino que lo que se busca en la oferta educativa contemporánea es ofrecer un servicio adecuado a cada perfil de público brindándoles recursos para que triunfen en las disputas de mercado. Esto no es para todos, como la ley, sino que tiene una distribución desigual como el dinero: todos los consumidores quieren ser distintos y únicos, singulares, capaces de competir con los demás para destacarse con sus ventajas diferenciales en un mundo globalizado en el cual rige un capitalismo cada vez más risueño pero también feroz. "Cada generación, provista de los conocimientos de las anteriores, puede realizar constantemente una educación que desarrolle de un modo proporcional y conforme a un fin, todas las disposiciones naturales del hombre, y conducir así toda la especie humana a su destino", soñaba Kant

en su manifiesto pedagógico de 1803.[135] La disolución de esa misión salvacionista se hace evidente en la brecha creciente que se ha instalado entre las instituciones educativas públicas y las privadas, así como en el oneroso abismo que separa las escuelas comunes de aquellas otras cuyo prestigio se cotiza periódicamente gracias a los rankings internacionales, y que está lejos de ser gratuito o universal.

Todo esto difiere mucho de lo que se proponía lograr la educación moderna, cuyas raíces éticas remontan a la tradición griega. Con base en la *paideia*, en cierto momento se gestó una diferenciación entre la educación, a cargo de un pedagogo, y la instrucción, en manos de un maestro. Según Fernando Savater, el primero convivía con sus discípulos para enseñarles "los valores de la ciudad, formando su carácter y velando por el desarrollo de su integridad moral", mientras que el segundo era un colaborador externo que se ocupaba de transmitir "conocimientos instrumentales como la lectura, la escritura y la aritmética". Por eso, el pedagogo era un educador y su misión se consideraba fundamental, ya que apuntaba a preparar a los niños para la muy digna vida activa de la política, mientras que el maestro realizaba una actividad secundaria: la instrucción para la menos notable vida productiva, compuesta de habilidades e informaciones prácticas. "En líneas generales la educación orientada a la formación del alma y el cultivo respetuoso de los valores morales y patrióticos, siempre ha sido considerada de más alto rango que la instrucción que da a conocer destrezas técnicas o teorías científicas", concluye Savater. Ese autor sostiene que tal idea fue retomada y persistió inclusive hasta la Ilustración, cuando tal balance comenzó a alterarse hasta que, más recientemente, "la proporción de estima se invierte y los conocimientos técnicos, cuando más especializados y listos para un rendimiento laboral inmediato mejor, han llegado a ser tasados por encima de una formación cívica y ética sujeta

135. KANT, ob. cit.; p. 11.

a incansables controversias".[136] En esa valorización de la instrucción parece residir el germen del actual énfasis en la capacitación técnica para obtener éxito en el mercado laboral —que ahora suele ser nombrada recurriendo a términos deportivos como *training* o *couching*—, así como el abandono de la idea de formación integral para el porvenir ciudadano.

Tal como sucede con los atletas profesionales que recurren a los aderezos técnicos más sofisticados, incluyendo el *doping*, un emprendedor realmente proactivo no se conformará con la normalidad sino que deseará ir más allá para poder vencer superando a todos los demás. Los caminos adoptados para lograrlo tampoco son limitados ni se supone que deban seguir necesariamente el recetario convencional. De hecho, la combinación entre el declive de los rigores disciplinarios y, al mismo tiempo, una alta demanda de desempeño en todos los ámbitos, produce cierto sufrimiento en aquellos que no logran estar a la altura de esos parámetros y, además, carecen del equipamiento moral que aprisionaba pero también movilizaba productivamente a sus cuerpos. Por un lado, hay un desmantelamiento de las redes de seguridad que el Estado solía proveer, por otro lado, crecen las demandas de alta competitividad y flexibilidad, la busca de auto-superación y de reconocimiento a través de la fama. Se supone que cada individuo debería enfrentar los riesgos a los que se expone en ese cuadro que combina desamparo y sobre-exigencias, sacando provecho de las circunstancias gracias a la habilidad empresarial y al *empowerment*, para utilizar otro vocablo muy pertinente en la retórica aquí comentada.[137] "No sorprende que este culto a la autonomía y a la performance termine produciendo sujetos dependientes de todo tipo de ayuda especializada", concluye el psicoanalista brasileño antes citado, Benilton Bezerra. Esa tenden-

136. SAVATER, ob. cit.; p. 45-47.

137. SENNETT, Richard, *A corrosão do caráter*. Rio de Janeiro, Record, 1999.

cia genera una "autonomía asistida" que se funda en "un proceso infinito de auto-examen, auto-regulación y auto-perfeccionamiento, con una demanda incesante de bienes y servicios de apoyo".[138] Así, el mismo mercado pone a disposición de sus clientes una serie siempre renovada de recursos compensadores para esas falencias.

En un ensayo dedicado a examinar el "culto de la performance" en la sociedad actual, por ejemplo, el sociólogo francés Alain Ehrenberg cita un informe oficial de su país que llama la atención hacia el enorme incremento de la prescripción de remedios psicotrópicos como un modo de reaccionar ante las "dificultades existenciales" de la población.[139] En los ambientes escolares de la actualidad, el ejemplo más diseminado es el trastorno de déficit de atención, con o sin hiperactividad (ADD o ADHD), que suele diagnosticarse como una deficiencia neuroquímica y se trata con medicamentos como la famosa Ritalina, más técnicamente, *metilfenidato*, con un notable aumento a partir de los años 1990. Algo digno de nota, en este caso, es que los maestros suelen tener influencia tanto en el diagnostico como en el tratamiento de ciertos alumnos especialmente perturbadores del orden, ya que son ellos los que informan a los padres sobre los problemas ocurridos en clase. Las compañías farmacéuticas lo saben y, por eso, desarrollan estrategias tendientes a conquistar ese público: "mientras que ha habido un amplio debate sobre la ética del marketing de la comida chatarra en las escuelas, muy poco se discutió acerca de las consecuencias de esta infiltración de la industria bioquímica", concluye la especialista Christine Phillips.[140]

Con apoyo de los docentes o no, fuera o dentro de los colegios y universidades, las sustancias de ese tipo se usan

138. BEZERRA, ob. cit.; p. 240.
139. EHRENBERG, Alain, *O culto da performance: Da aventura empreendedora à depressão nervosa*. Aparecida, SP, Idéias e Letras, 2010; p. 133.
140. PHILLIPS, Christine, "Medicine goes to school: Teachers as sickness brokers for ADHD". *PLOS Medicine*, April 2006.

con creciente frecuencia como recursos técnicos para modular el comportamiento, sintonizando los cuerpos y las subjetividades con los requisitos del mercado: así como hay drogas para potencializar la concentración y la atención, las hay también para adecuar el estado de ánimo calmando la ansiedad o los cuadros depresivos, para relajarse y dormir o bien para despertarse y activarse. Estas soluciones, que parecen fundir ingredientes de la magia con la técnica y son ampliamente comercializadas en la contemporaneidad, no se encuadran en el ideario de la "ética protestante" que prescribía un trabajo diario y perseverante de "cuidado de sí" con vistas a la formación integral del ciudadano de bien. En cambio, responden a una situación distinta, en la cual se conjuga el estímulo al placer inmediato y la satisfacción constante, por un lado, rechazando toda defensa del sacrificio o del esfuerzo con metas a largo plazo; y, por otro lado, una fuerte demanda de motivación e iniciativa para triunfar en los mercados. Sin embargo, desprovista de buena parte de la plataforma moral que solía sostener las hazañas del *self made man* algún tiempo atrás, según la cual "sin dolor no hay ganancia", la subjetividad contemporánea sueña con un dispositivo tecnológico que, en forma de mercadería disponible para el consumo, permita lograr esas proezas sin desgaste alguno.

Ese tipo de fantasías fue ilustrada en la película *Sin límites* (de Neil Burger, 2011), pero no se restringen al plano de la ficción: la tecnociencia de cuño empresarial procura consumarlas para poder venderlas, y se invierte muchísimo dinero y esfuerzo en tales búsquedas. Una de ellas es la posibilidad de disfrutar de todas las delicias gastronómicas del mundo globalizado sin engordar, por ejemplo, y sin tener que hacer ejercicios o cualquier otro tipo de abnegación para permanecer "en forma", gracias a productos como la gimnasia pasiva, la reprogramación genética o las píldoras y cremas con mágicos poderes. En el plano educativo, un equivalente sería el sueño del microchip implantable en el cerebro, por ejemplo, que permitiría incorporar en pocos

segundos y sin esfuerzos el contenido de una biblioteca entera al propio bagaje intelectual, convertido en información digitalizada y compatible con los circuitos neurales. Promesas semejantes son las que ofrecen ciertas técnicas innovadoras para aprender idiomas en tiempo record, y de modo divertido, incluso durmiendo o haciendo otras actividades, muy distantes de los exámenes y las lecciones impartidas por un docente que discurre en el aula confinada mientras los alumnos escuchan y toman notas en concentrado silencio. Así como la automatización industrial y doméstica ha logrado eliminar la necesidad de realizar actividades físicas pesadas o repetitivas, se considera que sería deseable idear soluciones técnicas equivalentes que nos libren de las penurias implícitas en los métodos tradicionales de la escolarización. He aquí otro doblez, por tanto, de la ética post-protestante: ¿para qué esforzarse, si fuera posible comprarlo listo para usar?

Mientras esas opciones todavía resultan más quiméricas que eficaces, "en una sociedad de control que es al mismo tiempo competitiva, el éxito de los individuos dependerá, en gran parte, de su mayor capacidad de auto-gobernarse", afirma Alfredo Veiga Neto, de modo que ocurre algo aparentemente contradictorio: "los individuos más disciplinados tendrán más chances de éxito". Al fin y al cabo, en el nuevo contexto que valoriza la subjetividad emprendedora, dominar las anticuadas técnicas disciplinarias puede convertirse en una ventaja diferencial. Pero hay que señalar que esas destrezas y habilidades ahora se capitalizan a partir de otras premisas y con objetivos muy diferentes: la intención aquí es sacar provecho de la capacidad de doblegar la fuerza de voluntad para generar motivación y, gracias a ella, ventajas económicas; no se trata de operar bajo la ley universal y el ideal de normalización porque está bien o mal hacer las cosas así. Sin embargo, en el nuevo contexto, las subjetividades convenientemente disciplinadas pueden estar equipadas para "pasar más inmunes por las técnicas de vigilancia" tan sofisticadas de la contemporaneidad, así como para "encontrar las líneas de fuga y las fracturas en

una sociedad saturada por el control".[141] Todo esto puede sonar paradójico pero no lo es; por eso, encarna uno de los dramas de la actual crisis al profundizar la desigualdad y dejar en manos del mercado aquello que antes pretendía ser regulado —o, al menos, compensado— por el Estado.

Al renunciar a su ideal igualitario y nivelador, la escolarización se ha vuelto fuertemente heterogénea en la gran mayoría de los países capitalistas, lo cual se verifica de un modo particularmente injusto en América Latina. Pero ese efecto perverso no depende de aquello que suele denominarse "los contenidos enseñados", según aclara Veiga Neto: "aun cuando se logre que en todas las escuelas se enseñen los mismos contenidos —en sí misma, una situación impracticable—, un trato diferente de las cuestiones disciplinarias podrá, por sí sólo, generar una profunda desigualdad en términos sociales".[142] Para subsanar esas complejas grietas que parecen abrirse cada vez más, sin las barreras protectoras del Estado para contener las injusticias de esa lógica puramente mercantil que se generaliza como un monopolio, varios países latinoamericanos han implementado, en los últimos años, programas de subsidios como la Asignación Universal por Hijo, en Argentina. Y, en Brasil, las Bolsas Familia y Escola, además de iniciativas puntuales como el ProUni o las cotas para que los egresados de escuelas públicas o pertenecientes a determinados grupos étnicos tengan cierta prioridad en el ingreso a las mejores universidades —que, paradójicamente, son estatales y gratuitas—, lo cual les resulta cada vez más difícil cando se deja en manos de la "libre competencia" debido a los rigurosos exámenes de ingreso. Sin embargo, más allá de lo que estas medidas políticas puedan lograr, ellas mismas son tanto una reacción como un efecto del gradual abandono de un ideario que hasta hace poco no se cuestionaba: el de la educación como un deber del Estado y un derecho de todos los ciudadanos. Con la

141. VEIGA NETO, ob. cit.; p. 118 y 121.
142. VEIGA NETO, ob. cit.; p. 121.

transferencia de esa responsabilidad a los individuos cada vez más convertidos en consumidores y empresarios de sí mismos, se propaga la creencia de que cada uno puede y debería ser capaz no sólo de capacitarse sino también de administrar su carrera, optimizando sus propios recursos y minimizando la necesidad de intervención pública.

10

Mercado en vez de Estado: de las amonestaciones al *bullying*

En suma, son muchos y cada vez más estridentes los indicios de que la escuela está en ruinas. Sin embargo, millones y millones de chicos del mundo entero la frecuentan todos los días y, a pesar de la indudable magnitud y legitimidad de los cuestionamientos, de algún modo su existencia y su eficacia siguen pareciendo imprescindibles para que la sociedad pueda seguir funcionando. Esa importancia no se refiere solamente —y quizás, cada vez menos— a su papel de educadora o incluso de capacitadora de los niños y jóvenes para su correcto desempeño como ciudadanos de bien en el futuro de cada nación, algo para lo cual sería posible imaginar sucedáneos. Lo más impensable, en muchos casos, es un substituto para su papel de aquello que Ignacio Lewkowicz y Cristina Corea denominaron *galpón*, es decir, un espacio físico en el cual los chicos pasan buena parte de sus días, aunque carezca tanto de la eficacia como de la cohesión lógica y simbólica que solían tener esas instituciones algún tiempo atrás. Pero, ¿qué harían los padres —para no hablar de los maestros y demás agentes de la estructura escolar— si de repente no hubiera más colegios donde dejar a sus hijos durante buena parte del día?

En consecuencia con semejante desconcierto, por todas partes brotan estrategias tendientes a enfrentar el desmoronamiento de la vieja escuela erigiendo propuestas alternativas, tanto en el sector público como en el privado y en todos los niveles de la enseñanza. En algunos casos, se trata de iniciativas particulares que, con distintos grados de éxito, intentan reciclar a la institución tradicional maqui-

llándola con disfraces tecnológicos y mediáticos tendientes a seducir al alumnado —y a sus padres— fingiendo que se han puesto a tono con los tiempos que corren, aunque lo que suceda entre las paredes del aula siga siendo más o menos lo mismo de siempre. Pero esos intentos de actualizar a la escuela también suelen emanar del sector público, cada vez con más intensidad y con perspectivas de operar modificaciones en gran escala. Así, regularmente, los directivos del área educativa a nivel nacional, provincial o municipal de los diversos países, manifiestan su preocupación e intentan revitalizar sus atribuladas instituciones de enseñanza presentando planes de recuperación elaborados por expertos.

A esos "manotones de ahogado" se refería despectivamente Gilles Deleuze bajo el mote de "reformas supuestamente necesarias" que, según la perspectiva del filósofo, estarían condenadas de antemano al fracaso porque se trata de una institución típica de una sociedad que ya no es la nuestra y que en este nuevo contexto no tendría razón de ser.[143] Entre las maniobras más llamativas —quizás por estar tan lejos del ideal de la escuela tradicional y, al mismo tiempo, tan a tono con la "ética neoliberal" que rige actualmente— figuran las recompensas en dinero ante los resultados positivos del aprendizaje, con pagos especiales tanto para los profesores como para los alumnos que logran algún éxito. Son varios los proyectos de este tipo que se han puesto en práctica en diversos lugares del planeta en los últimos años, y resultan especialmente elocuentes por introducir la lógica del mercado y el espíritu empresarial en un terreno que se suponía refractario a dichos trueques. Sin embargo, es significativo el hecho de que este tipo de incentivos, gratificaciones o premios, todos estrictamente monetarios, aparezcan ahora como la

143. DELEUZE, Gilles, "Posdata sobre las sociedades de control". En FERRER, Christian (comp.), *El lenguaje libertario*, vol. II. Montevideo, Nordan, 1991; p. 18.

única opción capaz de darle sentido al esfuerzo de enseñar o aprender bajo los moldes de la educación formal. "Conviene no conceder recompensas", aconsejaba Kant en su tratado pedagógico de principios del siglo XIX, "porque así se hacen interesados y se les causa una *indoles mercenaria*". Cabe recordar que, aun reacio a las gratificaciones, el filósofo recomendaba los castigos físicos y otras penalidades bastante severas, aunque advertía que había que "usarlos con prudencia para no producir una *indoles servilis*".[144]

Para mencionar unos pocos ejemplos de esas propuestas actuales que, sin duda, habrían horrorizado a Immanuel Kant, cabe citar en principio una experiencia europea divulgada en 2010. Se trata de un proyecto piloto contra el abandono escolar que empezó a implementarse en tres escuelas técnicas de las afueras de París, basado en la concesión de premios de hasta diez mil euros para los grupos con menor cantidad de inasistencias. En la inevitable polémica que este plan desató, fue criticado por la propia ministra de educación superior del país, quien recurrió a la retórica escolar clásica para atacarlo: "la asiduidad es el primer deber de un alumno", de modo que sería sumamente cuestionable si "hay que pagarle a un adolescente para que haga algo que es su obligación". Sin embargo, la comprensible indignación de la funcionaria no fue capaz de responder a ciertos datos que motivaron la propuesta: el índice de estudiantes que faltan regularmente a clases en Francia es muy alto, sobre todo entre los 16 y 18 años, y aumenta aún más en las escuelas técnicas; como consecuencia, en ese país todavía orgulloso de su tradición letrada, crece la cantidad de jóvenes que renuncian al sistema educativo sin obtener un diploma. "Hay que intentarlo todo para luchar contra el ausentismo escolar", argumentó el ministro de educación, siguiendo una iniciativa del secretario para la juventud, idealizador de la medida que fue puesta en práctica de modo piloto en 2009. "Estamos

144. KANT, ob. cit., p.76.

intentando cosas nuevas", justificó este último, aún admitiendo que se trata de un "choque cultural", pero que sería "aceptado si resulta eficaz".[145]

De modo semejante, en una escuela técnica de Marsella también se optó por tomar medidas de urgencia con tintes de marketing y de innegable espectacularidad: todos los meses, los alumnos que no faltan serían premiados con entradas para ver los partidos de fútbol más populares de la ciudad. Aunque todo esto suene más o menos sensato a los oídos contemporáneos, ostenta una contradicción flagrante con las reglas del juego más tradicionales. Las entidades que agrupan a los padres de los estudiantes, por ejemplo, pusieron el grito en el cielo: "resolver con dinero un problema de educación es algo catastrófico", sentenciaron en una declaración oficial, admitiendo la existencia del problema pero argumentando que el caso merecería "medidas relativas al contenido del aprendizaje, que debería despertar el interés de los alumnos". Del mismo modo, se ha dicho que los estudiantes "deben ser instruidos, no comprados", y que "el dinero no tendría que entrar a la escuela", definida como un "lugar de saber" que debería recibirse gratuitamente y con buena disposición. A pesar de las protestas y de todos los debates que este tipo de iniciativas suelen generar, estos dos proyectos franceses están muy lejos de ser los únicos que intentan remendar las fallas del anacrónico sistema escolar con atajos tan a tono con los valores contemporáneos. En los últimos tiempos se han anunciado propuestas similares en sitios tan disímiles y lejanos como los Estados Unidos y los Emiratos Árabes, además de provincias argentinas como La Pampa y San Luis, insinuando un movimiento que involucra de manera creciente a todo el planeta.

En Nueva York, desde 2008, un programa financiado por donaciones de fundaciones privadas premia a los alumnos de ocho a once años de edad con pagos de hasta

145. "Lutte contre l'absentéisme: cagnotte ou carotte?". *Le nouvel observateur*, Paris, 5/10/2009.

diez dólares sólo por acudir a los exámenes de inglés y matemática, por ejemplo, añadiendo luego entre veinte y cuarenta dólares según los resultados que consigan. "Lo hemos probado todo para que los niños estudien y no ha funcionado", afirmó su coordinador, "este programa es un experimento pero es esencial estar abiertos a nuevas ideas y observar los resultados". La idea básica que guió la novedad era encontrar "soluciones creativas a la desigualdad social" que aqueja a las minorías en los Estados Unidos, implementando "incentivos a corto plazo para crear hábitos a largo plazo".[146] Además, según ese plan, los maestros cuyos alumnos obtengan buenos resultados reciben recompensas de hasta tres mil dólares. En la provincia argentina de La Pampa, por su lado, en 2005 se intentó conceder ese tipo de estímulos económicos a los estudiantes que se destacasen por sus notas: la idea era entregar quinientos pesos a los mejores alumnos de cada grado, "pero la iniciativa suscitó un amplio rechazo entre pedagogos, maestros y padres", de modo que fue abandonada.[147] En otra provincia argentina, en cambio, San Luis, la idea parece haber prendido a través de un sistema de canje de dólares por estampillas destinado a "frenar la deserción y la repetición"; de ese modo, entre primero y quinto grado, los chicos que no repiten ni se llevan materias pueden ahorrar hasta mil doscientos dólares. En Qatar, a su vez, el proyecto fue implementado en las universidades, con la intención de "motivar a los estudiantes para alejarlos de las distracciones". Un especialista consultado para comentar la nueva tendencia, Andreas Schleicher, demostró su enfática reprobación: "si no podemos convencer a los estudiantes de la importancia de lo que estudian y de que los beneficios sociales y económicos que consiguen

146. CELIS, Bárbara, "Nueva York premia las buenas notas a golpe de billetera". *El País*, Madrid, 18/3/2008.

147. MEDINA, Jennifer, "Les pagan a los alumnos por sus buenas notas". *La Nación*, Buenos Aires, 7/3/2008.

con el aprendizaje superan sus costos, entonces hay algo que está fundamentalmente mal". [148]

Tanto el mercado como los medios de comunicación y la tecnociencia existen hace bastante tiempo y han sido importantísimos para la sociedad moderna. Sin embargo, gracias a la intensificación de este régimen que supo conjugar al capitalismo con una ética post-disciplinaria para desembocar en todas estas novedades, parece haberse hipertrofiado el papel de la tecnología y de lo mediático en la espectacularización cotidiana. Pero además, y sobre todo, "el mercado, que era pensado como un lago interno dentro de la solidez estatal, ha crecido a tal punto que ha devenido océano", metaforiza Ignacio Lewkowicz, "de modo que el resto de los términos emergentes ahora son islotes conectados por un medio fluido", como vestigios más o menos obsoletos que suelen flotar a la deriva de ese inmenso e imprevisible mar.[149] Así, el espíritu empresarial se disemina por todas partes, como una ideología que se apoya en los pilares recién mencionados —mercado, medios de comunicación, tecnociencia— e invade inclusive el otrora circunspecto ámbito escolar, violentando el dispositivo pedagógico hasta convertirlo en otra cosa, aunque parezca persistir bajo ropajes más o menos idénticos.

En el nuevo medio ambiente, pierden sentido aquellos relatos edificantes sobre las gestas patrióticas plagadas de grandes acontecimientos y figuras admirables que tachonaban la imaginería escolar, con sus batallas y proclamaciones comandadas por hombres ilustres, por ejemplo, mientras crece el interés por una multitud de pequeños relatos sobre las minucias privadas de cualquiera. No se trata solamente del surgimiento y la veloz popularización de fenómenos como los *reality-shows* de la televisión y la interacción vía Internet, aunque un ejemplo bastante claro

148. GUTTENPLAN, D. D., "Para evitar la deserción escolar: plata a cambio de buenas notas". *La Nación*, Buenos Aires, 3/1/2012.
149. LEWKOWICZ, Ignacio, "Entre la institución y la destitución, ¿qué es la infancia?". En COREA; LEWKOWICZ, ob. cit.; p. 111.

de esa transmutación surge de este último ámbito. Se trata de la "línea del tiempo" que la red social *Facebook* implementó en 2011 para exponer el perfil de sus millones de asociados, convirtiendo la historia personal de cada uno en un breve relato audiovisual. La propuesta encarna una versión muy contemporánea del circunspecto currículum, que se diagramaba con sobriedad, no contenía ningún dato sobre la vida privada y hasta era mal visto que incluyera fotografías, además de presentarse solamente ante quien lo solicitara con fines puramente profesionales, en vez de publicarse para que cualquiera pudiera verlo. "Imagina un gráfico al estilo 'línea del tiempo' como en aquellas clases aburridas de historia", invitaba la publicidad de una marca brasileña de calzados, "ahora imagina ese gráfico con fotos y videos, contando tu propia historia", y agregaba: "mucho más divertido, ¿no?". Con el eslogan *Naciste para ser vencedor*, la campaña de marketing se sumaba así a la nueva propuesta, ofreciendo una herramienta informática capaz de crear esa pequeña película personal de modo más o menos automático y facilitar su divulgación vía Internet; además, prometía una recompensa adicional: "si tu historia resulta muy, pero muy graciosa, hasta puede convertirse en un anuncio y un comercial para la televisión".[150]

En sintonía con esos cambios más recientes, ya hace tiempo que la vieja solemnidad de las fiestas patrias se convirtió en una ocasión propicia para ejercer el turismo o simplemente para no ir a la escuela o al trabajo, aunque ya casi nadie sepa con exactitud —ni le inquiete esa ignorancia— cuál es el motivo de cada feriado. Esa tendencia ha sido apoyada incluso por varios Estados nacionales, que desplazaron por decreto todas las efemérides a los lunes, sin importar si se trata de días de la independencia nacional, conmemoraciones de proezas bélicas u homenajes a grandes estadistas, para movilizar la economía promoviendo el sector turístico o minimizar las pérdidas que supondrían

150. "West Coast inova em plataforma on e off". En *Comunicadores*, 26/09/2011.

las faltas masivas cuando un día laboral cae justo entre un feriado y un fin de semana. "La intervención del discurso histórico, durante gran parte del los siglos XIX y XX, quedó asegurada por la hegemonía política del Estado-nación", afirma nuevamente Lewkowicz, agregando que al agotarse dicha potencia, también perdió eficacia su narrativa y su capacidad de movilizar cuerpos y subjetividades.[151] De modo similar, los actos escolares realizados con motivo de tales fechas se van despojando de su antiguo acartonamiento y su patriótica formalidad, para adoptar una estética más cercana a la mediática y espectacular.

También perdió sentido cumplir con ciertos rituales que formaban parte del dispositivo estatal y venían envueltos en valores solemnes como el honor y el orgullo patrio, tales como el servicio militar obligatorio y la defensa de la soberanía nacional en eventuales guerras, por ejemplo. Si ha mermado la consistencia de ese tipo de ceremonias, que hoy se vislumbrarían como meras pérdidas de tiempo o terribles injusticias con respecto a las posibilidades de realización individual, en cambio, otros ritos se han vuelto atractivos y se lucha por acceder a ellos compitiendo con los demás candidatos igualmente interesados. Las pasantías en empresas son un ejemplo, puesto que han pasado a integrar el currículo de cualquier formación universitaria. Si los jóvenes de hace pocas décadas "sacrificaban" más o menos de buen grado un par de años de sus vidas para cumplir con el deber ciudadano de servir a la patria —porque, al fin y al cabo, así eran las cosas y se suponía que así tenían que ser—, hoy en día eso sería inconcebible para la mayoría de los adolescentes que desean y pueden elegir qué quieren hacer con sus carreras. Sin embargo, muchos de ellos no dudarían de la ventaja de "invertir" idéntico plazo en trabajar gratuitamente en las firmas más fulgurantes del momento, tales como Google o *Facebook*, por ejemplo, e incluso Coca Cola, Petrobras o Monsanto,

151. LEWKOWICZ, Ignacio, "Escuela y ciudadanía". En COREA; LEWKOWICZ, ob. cit.; p. 28.

y hasta lo harían con placer y suma dedicación, ya ese tipo de opción les proporcionará valores que se consideran importantes para las subjetividades contemporáneas.

En ese contexto, no sorprende que las mismas empresas se internen en el territorio antes supuestamente "impoluto" de la educación, con iniciativas novedosas que son tratadas, también, como estrategias publicitarias para posicionar la imagen de sus marcas. Un ejemplo es el proyecto NAVE, *Núcleo Avanzado en Educación*, fruto de una acción conjunta entre una importante compañía de telecomunicaciones del Brasil y el organismo público que regula el área educativa para el Estado de Rio de Janeiro. Su objetivo es "hacer que la escuela hable el idioma de su tiempo", ofreciendo un ambiente de aprendizaje multimediático y capacitando a los estudiantes para "las profesiones del futuro". El proyecto se fundamenta en la idea de que la educación formal está en crisis por haber perdido actualidad, y se propone superar su condición disciplinaria creando "una escuela completamente diferente". Así, se promueven valores como la singularidad individual, la creatividad y el placer o la diversión, la competencia y el pragmatismo, la motivación y la vocación emprendedora; además de destacar la importancia de las nuevas tecnologías con un uso intensivo de computadoras, Internet, redes sociales, videojuegos y celulares para "transformar el mundo".[152]

Ese desplazamiento del dispositivo estatal hacia el empresarial también se observa en el caso ya mencionado de Salman Kahn, el "profesor virtual" que con poco más de treinta años de edad dejó su lucrativo empleo en el sector financiero para dedicarse a un nuevo tipo de educación. La apuesta fue exitosa, pues conquistó el apoyo de empresas como Google y Microsoft para mantener su sitio en Internet denominado *Kahn Academy*, donde ofrece miles

152. *NAVE*: http://www.oifuturo.org.br/educacao/oi-nave. También se recomienda la presentación realizada por Samara Werner, directora de proyetos del Instituto Oi Futuro, disponible en http://www.youtube.com/watch?v=vS_U0EWZ3jM.

de videos que fueron vistos sin costos por millones de personas de todo el mundo. Según se lee en la descripción del portal, su misión consiste en "ayudarle a aprender lo que usted desea, cuando quiera y en el lugar que guste".[153] El famoso empresario Bill Gates, que inventó el sistema operativo *Windows* en 1983 y todavía dirige su firma Microsoft, se asoció al joven emprendedor tras notar el entusiasmo que sus clases suscitaban en sus propios hijos, además de comprobar que ambos "compartían la misma acidez en la crítica a la escuela" y que la iniciativa de Kahn "podría dar inicio a una revolución".[154] Los videos tratan de una diversidad de temas y son producidos a un ritmo de diez por día, nunca exceden los veinte minutos de duración ni muestran el rostro del docente para dar una impresión "menos profesoral". Con la propuesta de unir entretenimiento, concisión y simplicidad, "haciendo de la escuela algo más placentero y eficaz, dos cosas que ella no es", su método ya se adoptó en quince colegios ubicados en el Valle de Silicio. En esas instituciones "con mentalidad innovadora" se enfoca la experiencia individual, para lo cual se utilizan herramientas informáticas inspiradas en el mundo corporativo, capaces de medir el desempeño de cada niño y premiar su rendimiento. Así, "los alumnos que aprenden más rápido reciben tareas más desafiantes y se vuelven tutores de los que están más atrasados", explica Kahn, para quien una de las claves de su éxito es que "los chicos se sienten como en un juego, siendo premiados y promovidos de nivel por el buen desempeño".[155]

Sin ningún temor a desarrollar en los estudiantes aquello que Kant bautizara como "índole mercenaria", por tanto, este tipo de iniciativas se multiplica por todas partes y se caracteriza por su enorme diversidad. No obstante, es posible identificar algunos elementos comunes: la *custo-*

153. *Kahn Academy*: http://www.khanacademy.org.
154. WEINBERG, Mônica, "O melhor professor do mundo". Revista *Veja*, N°. 2254, San Pablo, 1/02/2012; p. 65.
155. WEINBERG, ob. cit.; p. 66-67.

mización o personalización del aprendizaje; un estímulo a la autonomía individual que se combina con sofisticadas técnicas de medición y control; así como la intención de desarrollar habilidades que serían útiles al mercado laboral contemporáneo, tales como creatividad, flexibilidad, competitividad y libre iniciativa. Desde luego, ese tipo de proyectos están lejos de ser los únicos ensayos en este campo, que se encuentra abierto a la experimentación como jamás lo ha estado y, por tanto, también incluye propuestas tan variadas e interesantes como las que se basan en la pedagogía anarquista de Célestin Freinet, por ejemplo.[156] O bien iniciativas más puntuales y localizadas, como el colegio de los *Pies descalzos*[157] y el programa *Agujero en la pared*,[158] ambos en la India, así como el movimiento organizado por los defensores de la "educación sin escuelas", especialmente concentrados en los Estados Unidos bajo el mote de *homeschoolers* —que, de todos modos, suele distar bastante del proyecto más radical de "desescolarización de la sociedad" promovido por Ivan Illich en los años 1970—; y eso para mencionar unos pocos casi al azar.

Sin embargo, la tendencia recién destacada parece ser hegemónica y está en plena expansión, conjugando tanto su sustentación en el trípode mercado, tecnociencia y medios, como el apoyo manifiesto de esas tres entidades.

---

156. Este pedagogo francés ideó, en la década de 1920, un método educativo antidisciplinario basado en el estímulo a las "ganas de aprender" de cada alumno e incorporando, para eso, una serie de ideas y técnicas novedosas con el acento puesto en la libertad y el trabajo. Actualmente su experiencia es retomada por la Federación Internacional de Movimientos de Escuela Moderna (FIMEM), http://www.rideF2012.org.

157. Con sede en Rajasthan y fundada por Bunker Roy, desde 1972 esta organización enseña a los habitantes de áreas rurales a realizar tareas que les permitan tornar sus aldeas autosuficientes y autosostenibles. Para más datos, consultar http://www.barefootcollege.org y http://vimeo.com/34484169.

158. Se trata de un proyecto implementado desde 1999 en zonas empobrecidas de la India, coordinado por Sugata Mitra, que intenta explorar la "curiosidad natural" de los chicos con una "educación mínimamente invasiva" mediante la cual aprenden entre ellos a usar computadoras, por ejemplo. Para más datos, consultar http://www.hole-in-the-wall.com.

De hecho, el arsenal mediático suele aclamar aquellos "aspectos que conectan la escuela con las políticas neoliberales regidas por la atención primordial a los movimientos del mercado", afirma la pedagoga Marisa Vorraber Costa. "Despuntan ahí las notas y propagandas en torno al discurso salvacionista de introducción e incorporación de las nuevas tecnologías al cotidiano escolar", subraya la autora, destacando "cierta celebración vanguardista de una nueva tecnología de mercado disponible: las franquicias escolares como Objetivo, Positivo y Pitágonas, que venden proyectos educativos en 'paquetes', para corresponder a las demandas de una sociedad utilitarista, ávida por resultados inmediatos y garantizados en términos de éxito y empleabilidad".[159] Se constata así la transmutación del colegio en una empresa que vende servicios, con el concomitante abismo que se ha abierto entre las instituciones públicas y las privadas o, más explícitamente, entre aquellas bien evaluadas en los rankings porque se considera que ofrecen un producto de alta calidad y, en el otro extremo del abanico de ofertas, todas las demás que se hunden en una mediocridad insalvable.

De hecho, los sistemas de incentivos y gratificaciones que premian a los docentes y a las escuelas en función de los buenos resultados obtenidos por sus alumnos pueden contribuir a aumentar esas brechas, ya que los profesores más cotizados "buscarán escuelas mejor evaluadas o trabajarán solamente con los alumnos que tienen más recursos culturales", según explica la especialista brasileña María Alice Setubal, porque éstos podrán agenciarles mayores recompensas. Así, es difícil que las escuelas con problemas más graves sean elegidas libremente por los maestros con puntajes más altos, agudizando el problema en vez de solucionarlo. Este tipo de desfasajes insinúan que la competencia de mercado no combina con los ideales de la

159. VORRABER COSTA, Marisa, "A escola rouba a cena!". En: VORRABER COSTA, Marisa (Org). *A escola tem futuro?* Rio de Janeiro, DP&A, 2003; p. 19.

educación igualitaria y universal, ya que esa lógica supondría que los mejores profesores deberían ocuparse de los estudiantes y los establecimientos con mayores dificultades "porque son quienes más los necesitan". Setubal propone, por tanto, un reemplazo de la ecuación meritocracia-competencia por el par meritocracia-cooperación", algo que sin embargo suena contradictorio con el régimen de poder contemporáneo.[160]

En una línea semejante, hay quejas sobre el creciente rechazo de los alumnos con necesidades especiales por parte de las escuelas particulares, que temen perder puntos en sus evaluaciones y en su consecuente reputación al aceptar ese tipo de estudiantes en sus recintos. Una profesora universitaria cuyo hijo adolescente fue diagnosticado con síndrome de Asperger y epilepsia refractaria, por ejemplo, relató las dificultades sufridas para inscribirlo en los últimos grados de la educación primaria y en los primeros de la secundaria. En el último capítulo de su peregrinación cada vez más signada por el fracaso, el día anterior al inicio de las clases se enteró de un cambio de planes por parte de la institución que finalmente lo había aceptado: se optó por el rechazo ya que se suponía que el joven "sufriría *bullying*, no lograría asimilar los contenidos y los profesores no lo querrían en el aula".[161] El caso resulta especialmente interesante porque revela varios aspectos de las transformaciones aquí analizadas, introduciendo inclusive el candente tópico del "acoso escolar", que últimamente ganó centralidad potencializado por el alcance de las redes sociales en Internet, los celulares con cámaras, los blogs y los sitios como *Youtube*. Sin embargo, parece evidente que las causas de este fenómeno tampoco se limitan a las novedosas posibilidades técnicas de irradiación mediática; también en este caso, el problema remite a una compleja

160. SETUBAL, Maria Alice, "Os melhores professores para as piores escolas". *Folha de São Paulo*, 26/03/2012.

161. MENEZES de OLIVEIRA, Maria Gabriela, "Inclusão na escola, um relato pessoal". *Folha de São Paulo*, 28/3/2012.

red de factores que incluyen cambios en la subjetividad y en las relaciones de poder suscitados por el entorno contemporáneo.

Los dramas vividos por los chicos actuales no son los mismos que protagonizaron los niños y jóvenes de otros períodos de la modernidad. Mientras en el siglo XIX y buena parte del XX la existencia infantil y juvenil estaba fuertemente marcada por ritos de pasaje ligados a la sexualidad, entre la moral victoriana y el psicoanálisis, hoy se viven situaciones de una violencia más explícita pero también de otra índole. "Se enfrentan a situaciones en que los pares los retan, los presionan", relata Cristina Corea, configurando "experiencias rituales muy violentas cuando los cambios del crecimiento ya no están anticipados ni alentados por la institución familiar, sino por los pares".[162] Tanto los maestros como los padres se vuelven superfluos en estas circunstancias, porque son incapaces de anticipar esas situaciones que exceden su propio imaginario, mientras que los mismos chicos sí lo hacen y sufren en consecuencia, carentes del amparo y la protección que solían destinarse a la niñez "inocente" de algún tiempo atrás. Esos desplazamientos son importantes y parecen implicar también un tránsito desde la culpa —interior e íntima— hacia la vergüenza —exterior y pública— como la emoción predominante en la modulación moral de la subjetividad contemporánea, algo particularmente manifiesto en el caso de los más jóvenes.[163] Quizás haya, también, una transición del énfasis en el autogobierno hacia un privilegio de la autoestima, como ya se insinuó en estas mismas páginas, un movimiento que tendría relación con la pérdida de hegemonía de la conciencia sobre la percepción, así

162. COREA, Cristina, "Marcas y cicatrices: Sobre las operaciones de los chicos en el desfondamiento." En COREA; LEWKOWICZ, ob. cit.; p. 157.

163. Esa hipótesis se puede estudiar a la luz de las ideas de LEYS, Ruth, *From guilt to shame: Auschwitz and after*. Princeton University Press, 2007.

como con el pasaje de la personalidad interiorizada hacia una construcción de sí mismo basada en lo visible.

El tema es inmenso y de tanta importancia que, sin duda, merece ser estudiado con atención, pero cabe insinuar aquí que quizás sea por todo esto que a los chicos de hoy en día les aterroriza mucho más la posibilidad de sufrir *bullying* y ser "escrachados" públicamente en una *performance* humillante —algo que, en efecto, ocurre con creciente frecuencia— que la de ser castigado con amonestaciones por las autoridades institucionales tras haberse portado mal. Varias películas tratan estos asuntos, como *Bang, bang, estás muerto* (de Guy Ferland, 2002) y *Tivelve* (de Joel Schumacher, 2010). En ellas se esboza tanto la relajación de la investidura docente y paterna como la angustiante agresividad que puede expeler la mirada de los compañeros "de encierro" en una cultura que valoriza, de modo creciente y sin contrapesos, el aspecto físico y el desempeño visible de cada uno, tanto para construir como para juzgar quién se es. El cine también se ocupó de tematizar otros casos en los que tal violencia escolar supo llegar a extremos antes impensables, como ocurre en *Elefante* (de Gus Van Sant, 2003) *Bowling for Columbine* (de Michael Moore, 2002) y *Tenemos que hablar de Kevin* (de Lynne Ramsay, 2011).

11

Violencia e inseguridad: del reformismo moral al blindaje policial

Esta es otra dificultad que viene aquejando a la maltrecha institución escolar, sin duda relacionada con todo lo que se ha discutido hasta aquí: el brutal incremento de actos violentos entre sus muros. En los últimos años han aumentado notablemente esos episodios que hace poco tiempo eran rarísimos o, al menos, se mantenían contenidos a presión: agresiones verbales y físicas dirigidas a los docentes o a los demás integrantes del plantel, peleas entre los estudiantes que pueden llegar hasta el asesinato, e incluso robos de equipamiento y otras depredaciones de la estructura edilicia. Todos los días ocurren sucesos de ese tipo, que de ningún modo constituyen un "privilegio" local o regional, pues son emblemáticos los casos más rimbombantes que, de vez en cuando, mancillan el noticiero internacional relatando masacres con decenas de víctimas ocurridas en países como Estados Unidos, Alemania o Finlandia. Los eventos habitualmente incluidos en esta categoría rivalizan en diversidad, aunque suelen traer ingredientes que revelan ciertas características de la subjetividad y los modos de vida contemporáneos, tanto que jamás habrían podido ocurrir en otras épocas. En 2009, por ejemplo, fue reportada una "ola de estrangulamientos" en Francia, que provocó la muerte de al menos catorce alumnos de escuelas primarias y secundarias motivados por la búsqueda de "sensaciones extremas" mediante la asfixia. Algo semejante pasó en 2010 en una pequeña ciudad del norte argentino, Rosario de la Frontera, con un saldo de ocho adolescentes muertos siguiendo un método que se enseña por Internet.

Con la proliferación de aparatos que capturan imágenes y se adosan cotidianamente a todos los cuerpos, también es habitual que los más diversos hechos de violencia practicados en escuelas —o en torno a éstas— lleguen a los medios de comunicación y se divulguen de modo banalizado en amplia escala. Suelen darse a conocer, de ese modo, videos que muestran a estudiantes de distintos niveles y edades perpetrando todo tipo de agresiones, que alguien filma con su teléfono portátil y lo publica en Internet para luego, en algunos casos, pasar a componer la programación televisiva. Uno de los episodios de este tipo más comentados en el Brasil ha sido el de una estudiante universitaria que fue hostilizada por una multitud de alumnos debido a la "provocativa minifalda" que vestía para ir a clases. Las imágenes del tumulto captadas por las cámaras de los celulares de sus compañeros inundaron Internet y los medios masivos de comunicación. Como corolario, la joven terminó expulsada de la facultad privada donde estudiaba y, de inmediato —bien a tono de los tiempos que corren— se convirtió en una pequeña y sin duda efímera estrella mediática, con derecho a participar en *reality-shows*, a dar entrevistas muy comentadas en diarios y programas de televisión, y a fotografiarse desnuda en revistas de ese género.

La espectacularización y el deseo de obtener fama suelen marcar estos fenómenos, que en sus casos más extremos constituyen todo un género: el asesinato en masa seguido de suicidio, con manifiestos filmados que exponen los motivos del hecho según su protagonista. Entre los que han causado más conmoción figura el estudiante de la universidad Virginia Tech, que mató a más de treinta alumnos y profesores en 2007, y la tragedia del Instituto Columbine, en 1999, que mereció tratamiento cinematográfico en dos películas recién citadas: *Elefante* y *Bowling for Columbine*. Este último largometraje había sido objeto de un trabajo escolar realizado por el chico de quince años que, en 2004, mató a tres de sus compañeros e hirió a otros cinco en un colegio secundario de Carmen de Patagones.

En 2011, un joven de 23 años entró a la escuela donde había concluido sus estudios, ubicada en los suburbios de Río de Janeiro, y mató a una docena de chicos de entre doce y catorce años para después suicidarse. Pero los casos son muchos y parecen multiplicarse con desconcertante velocidad, hermanados no sólo por el ingrediente espectacular —que siempre está, de algún modo, presente— sino también por cierto tono "reivindicativo", como apunta Juan Vasen: todos parecen estar "movidos por un ciego impulso de restaurar una dignidad que sentían, cada uno a su peculiar manera, menoscabada por la exclusión del mundo del consumo, por sus compañeros, por el rechazo de una chica".[164] El fenómeno ahora conocido como *bullying* suele rondar a casi todas las historias de ese tipo.

Sin embargo, buena parte de la perplejidad que provocan esos relatos se refiere al hecho de que sea cada vez más común que los chicos ingresen con armas al colegio, más allá de que ocurran o no este tipo de tragedias accidentales o premeditadas: algo que parece alevosamente incompatible con la condición de alumno. Sin embargo, quizás convenga admitir que no se trata de un problema interno a cada colegio, sino de un cambio mucho más complejo —referido, inclusive, a la destitución de la idea de infancia— que atravesó los muros escolares y amenaza, una vez más, hacerlos estallar. "El chico no va armado a la escuela, va a todos lados así, y las paredes de la escuela no establecen ninguna diferencia", comenta Ignacio Lewkowicz, puesto que éstas ya no demarcan una barrera entre el interior y el exterior de ese edificio, convirtiendo a la antigua institución en un mero *galpón*.[165] Como los muros del colegio perdieron su potencia simbólica, otrora tan fundamental, la figura del transgresor no tendría sentido en estos casos, ya que se trata de subjetividades que no fueron ordenadas en función de la legalidad sino que han crecido en

164. VASEN, ob. cit; p. 123.

165. LEWKOWICZ, Ignacio, "Entre la institución y la destitución, ¿qué es la infancia?" En COREA; LEWKOWICZ, ob. cit.; p. 107.

el entorno mediático y mercantil de la actualidad. Podría decirse más bien que se trata de "vándalos", como suele nombrarlos cierto discurso periodístico, que muchas veces no destruyen para afirmarse violando una norma ni tampoco para obtener algún rédito: no es por rebeldía sino, tal vez, por vacío y aburrimiento. En algunos casos, lo hacen para formar parte de un grupo y pertenecer a una banda o una "tribu", incurriendo así en actos que no tienen un sentido prefijado y que por tal motivo suelen escapar a la comprensión de los adultos.

Por otro lado, sin llegar al asesinato o a los eventos extraordinarios que reverberan en las vitrinas mediáticas, con frecuencia suceden actos de violencia más o menos cotidianos y ordinarios en los colegios de todo el mundo. Escenas que habrían sido impensables algún tiempo atrás, cuando la moral disciplinaria todavía lograba "aprisionar" a los cuerpos modernos con sus reglas y escuadras. Así fue descripto, por ejemplo, un cuadro más o menos habitual ocurrido a fines de 2008 en una escuela secundaria situada en los suburbios de San Pablo: "piedras y pupitres fueron arrojados contra los vidrios, hubo puertas volteadas, golpes y puñetazos hicieron que los profesores, acorralados, se encerraran dentro de un aula". En medio a ese caos, mientras varios adolescentes "lloraban y gritaban, la directora de la escuela se desmayó". Aunque el acontecimiento llegó a los noticieros, un profesor relató que no se trató de un hecho aislado, pues desde el principio del año los alumnos habían roto ventanas y hasta intentaron incendiar el edificio. "Sólo no lo lograron porque intervino la policía, pero los escuché diciendo que van a demoler al colegio", continuó el docente, "creo que el conflicto ni siquiera es con los profesores, lo que les molesta es que la escuela sea de tiempo completo". Uno de los periódicos que relató la noticia se ocupó de aclarar, también, que el establecimiento en cuestión fue inaugurado en 1909 y funciona en un elegante edificio protegido por el patrimonio histórico local. "Enclaustraron a los profesores por rebeldía, para mostrar fuerza", explicó otra docente, agregando que "algún cas-

tigo la escuela tiene que dar", ya que acontecimientos de ese tipo vienen ocurriendo hace tiempo. Sin embargo, la misma profesora dio una pista sobre la distancia de esta situación con respecto a aquellas iluminadas por la más feroz jerarquía disciplinaria: "no se registraron quejas por miedo a las represalias de los alumnos".[166]

Ante eventos de ese tipo, varias tácticas se proponen con el fin de apuntalar los amenazados andamios escolares en lucha contra este otro "flagelo de época" que los está corroyendo. Una de ellas resulta especialmente interesante porque constituye un síntoma elocuente de las transformaciones que este ensayo tiene en foco: se trata de los proyectos de instalación de cámaras de seguridad en los predios educativos. En principio, parece una mera actualización tecnológica del "panóptico", aquel dispositivo de vigilancia con vocación reformadora ideado en 1789 por el filósofo y jurista inglés Jeremy Bentham, que Michel Foucault rescató por constituir un modelo arquitectónico para las modernas instituciones disciplinarias. "Basta con poner un vigía en la torre central y en cada celda encerrar a un loco, un enfermo, un condenado, un obrero o un escolar", explicaba el autor de *Vigilar y castigar*, ejemplificando los usos del panóptico como un mecanismo útil para monitorear a los sujetos modernos en sus diversos roles: prisioneros y alumnos, tal vez fundamentalmente, pero no sólo ellos. Gracias al efecto de luminosidad, cada silueta aislada en su cubículo enrejado se ofrecía al ojo vigilante, "perfectamente individualizada y constantemente visible".

A pesar de la eventual semejanza entre la vieja mazmorra y la prisión moderna basada en ese novedoso mecanismo que permitía "ver sin parar", en realidad se trata de dos tecnologías bastante distintas: de las tres funciones detentadas por aquella gótica institución —encerrar, privar de luz y esconder— en su versión más

166. REHDER, Maria, "Alunos brigam, trancam professores e quebram escola na zona leste de SP". *O Estadao de São Paulo*, 13/11/2008.

"civilizada" sólo se conserva la primera y se suprimen las otras dos. "La plena luz y la mirada de un guardia captan mejor que la sombra, que finalmente protegía", constata Foucault, para concluir así la comparación: "la visibilidad es una trampa".[167] Por eso, efectuando aquí un movimiento similar de pensamiento, cabe deducir que el circuito integrado de cámaras de vigilancia —esa tecnología tan contemporánea— parece simplificar de un modo más eficaz aquella ingrata tarea que antes debía hacerse de forma torpemente artesanal, recurriendo a un complicado aparataje de centinelas, torres y rejas a contraluz. No obstante, esa apariencia de continuidad entre ambos dispositivos puede ser tan engañosa como aquella perspectiva que pensaba a la cárcel moderna como un mero perfeccionamiento del calabozo medieval. Aunque parezcan simples versiones renovadas y más "elegantes" del viejo panóptico, los sistemas electrónicos también tienen sus especificidades muy significativas, que portan la marca de nuestra época y por tanto vale la pena examinarlas como tales.

En vez de subsidiar la disciplina escolar por medio de una vigilancia centralizada —o mejor: además de intentar cumplir esa meta cada vez más quimérica—, los nuevos sistemas apuntan de modo prioritario hacia algo mucho más contemporáneo: el control de la inseguridad. En la ciudad de Florianópolis, por ejemplo, un sistema de ese tipo fue implantado en 2009 "con el objetivo de brindar más comodidad y seguridad a los alumnos", porque además de "proporcionar mayor rapidez y agilidad en la represión de posibles delitos contra los bienes públicos municipales, será útil en el sentido de hacer que esos espacios sean más seguros para los alumnos".[168] Fines semejantes tienen los proyectos de ley anunciados a lo largo de ese mismo año por otros municipios y pro-

167. FOUCAULT, Michel, *Vigiar e Punir*. Ed. cit.; p. 177.
168. "Prefeitura instala câmeras de vigilância nas escolas". *Portal da illha*, Florianópolis, 14/08/2009.

vincias brasileñas como las de Pernambuco (que se propone "cohibir hurtos, depredaciones, tráfico de drogas y agresiones físicas a profesores, empleados y alumnos que desean realmente estudiar"), Rondônia (cuya meta es "garantizar seguridad a la comunidad estudiantil" y "contener la violencia en las escuelas públicas y privadas") y Mato Grosso do Sul (con la intención de "prevenir y denunciar actos criminales o que atenten contra la seguridad de la comunidad escolar y la preservación del patrimonio de la escuela").

Un año antes de que esas políticas con respaldo estatal se generalizasen de forma más institucionalizada, varios colegios públicos de Foz de Iguazú ya habían instalado cámaras "para monitorear el comportamiento de los estudiantes", por ejemplo, no sólo con la autorización sino gracias a la iniciativa y a los esfuerzos de padres y alumnos que hasta ayudaron a pagar los equipos. El objetivo era evitar la destrucción de los edificios y el robo de artefactos electrónicos. "La depredación ocurre por parte de pocos alumnos", explicó el vicedirector de uno de esos colegios, "con las cámaras garantizamos que los demás estudiantes tendrán una escuela duradera".[169] De igual manera, al finalizar la primera década de este siglo y adentrándose en la segunda, ese tipo de iniciativas autónomas se fueron dando en instituciones educativas ubicadas en diversas partes del mundo, con el fin de subsanar idénticos problemas y lograr metas semejantes. Su proliferación más o menos espontánea llevó, en algunos casos, a la formulación de iniciativas más institucionalizadas y abarcadoras. Así, precipitado por un par de episodios especialmente violentos ocurridos en escuelas públicas en los meses anteriores, a principios de 2010 las autoridades educativas de San Pablo también anunciaron un plan de "reducción de los índices de criminalidad". El sistema se elaboró bajo el asesoramiento de la policía militar y contempla la instalación de decenas

169. "Escolas públicas instalam câmeras para monitorar alunos". *A gazeta do povo*, Foz do Iguaçu, 22/8/2008.

de miles de cámaras en las cinco mil escuelas de la jurisdicción, conectadas a un programa online de registros de incidentes y administradas por una empresa especializada en monitoreo. Según el presidente del consejo de seguridad local, se trata de una "necesidad de interés público" referida tanto a empleados y profesores como a los familiares de aquellos estudiantes "que confían en la institución escolar y, también, en su trabajo educativo que, se supone, podrá resultar en la construcción de un futuro prometedor para niños y adolescentes".[170]

Mientras esas iniciativas más o menos aisladas se desarrollaban en diversas regiones del país, en la capital Brasilia los planes eran más ambiciosos y estaban todavía más adelantados. La ley que prevé la instalación de más de mil cámaras en todas las escuelas públicas del Distrito Federal "para intentar disminuir los actos de violencia y vandalismo" además de "garantizar la seguridad de alumnos y empleados, así como evitar grafitis y depredaciones del patrimonio público", empezó a ponerse en práctica en 2007, inicialmente con recursos recaudados por cada colegio, antes incluso de ser efectivamente sancionada. El presupuesto del sistema asciende a setenta millones de reales, pero esa enorme inversión parece valer la pena en virtud del siguiente cálculo: el gobierno de la capital brasileña gasta anualmente casi un quinto de ese total para reparar las escuelas arruinadas a lo largo de cada año lectivo. Un estudiante del último grado de la primaria, por ejemplo, manifestó su concordancia con la iniciativa al destacar que su escuela está siempre pintarrajeada y las peleas entre sus compañeros son constantes. "No me molesta tener una cámara filmándome todo el día", afirmó el joven de doce años de edad, "es mejor que estudiar en una escuela destruida". El director de una de las instituciones vigiladas completó esa declaración del siguiente modo: "no deberíamos tener que hacer todo esto, pero la situación está

170. "Educação estuda implantação de circuito de câmeras em escolas públicas estaduais". *O serrano*, São Paulo, 23/01/2010.

complicada, vivimos en una comunidad carenciada que no entiende que la escuela es de todos".[171]

De modo que la meta alegada de manera prioritaria por este tipo de proyectos es conferir *seguridad* y restringir los actos delictivos en los colegios, mediante la instalación de cámaras por todas partes. "Los padres se sentirán más seguros al dejar a sus hijos en las escuelas", afirmaba una nota periodística sobre el asunto, agregando otro motivo que suele ser mencionado en segundo plano: "y también se cree que las cámaras podrán ser grandes aliadas en el proceso educativo". El mismo artículo citaba la siguiente declaración de la madre de un estudiante: "tiene que haber cámaras en las escuelas, me parece más seguro, es un modo de conseguir que los alumnos se auto-limiten". De hecho, la directora de una de las escuelas contó, en esa oportunidad, que los estudiantes "dejaron de hacer inscripciones en los baños después de la instalación de las cámaras". En cambio, en un aula de séptimo grado que también pasó a ser monitoreada debido a su alto índice de repeticiones, "al principio todos se portaron bien", comentó uno de los estudiantes, "pero la semana siguiente volvió el desorden y todo siguió igual". Aunque una de las profesoras consultadas destacó al menos una utilidad del sistema: "siempre que sucede algo malo ellos dicen que no lo hicieron, pero con la cámara queda todo registrado y entonces no pueden negarlo". La directora también declaró estar satisfecha, aunque considerase que la escuela todavía necesitaba por lo menos otras cinco cámaras, además de las once ya instaladas en el establecimiento: "así, controlamos a nuestros estudiantes y evitamos robos", concluyó.[172]

Tras este rápido recorrido, se hace evidente que a pesar de las semejanzas entre todas estas experiencias actuales y el sistema panóptico descrito por Foucault como uno de los

171. BOECHAT, Juliana, "Governo local prepara licitação para instalar câmeras em todos os colégios públicos do DF". *Correio Braziliense*, 04/11/2009.
172. "Escolas instalam câmeras em banheiros e salas de aula". *Portal do Jornal Correio Web*. Brasília, 02/10/2007.

mecanismos básicos de las instituciones disciplinarias, hay una diferencia sutil pero fundamental. La justificativa que suele gravitar sobre la vigilancia electrónica no es más moral, sino netamente policial. Su misión primordial no consiste exactamente en inculcar el respeto por la ley ni atizar la culpa ante el incumplimiento del deber o la desobediencia, como proponían las pedagogías del linaje kantiano; en cambio, su objetivo reside en sacar partido del miedo sin dejar ningún intersticio fuera de control. Las cámaras no tienen como meta prioritaria intentar que aquellos alumnos vigilados cuyo comportamiento se considera incorrecto internalicen las normas ante la amenaza de punición y, como resultado de ese proceso de modelaje corporal y subjetivo, pasen a comportarse correctamente por propia convicción, tal como sería el caso de un panóptico actualizado tecnológicamente. Sin abandonar del todo esa meta que hoy suena un tanto ilusoria, las nuevas redes de circuitos integrados se proponen, con mucho más ahínco, evitar robos y otros "actos de vandalismo" contra los bienes materiales que constituyen el patrimonio de cada escuela y de la nación. Además, pretenden proteger a los docentes y alumnos contra eventuales ataques de todo tipo, provenientes tanto de afuera como de adentro de la misma institución. Una confirmación de esta lógica apareció en una noticia de principios de 2012, según la cual cuatro estudiantes de doce a quince años de edad habrían sido filmados por cámaras de seguridad rompiendo los vidrios, las lámparas y hasta las mismas cámaras instaladas en una escuela del sur brasileño. Los chicos se justificaron ante la directora diciendo que se había tratado de "un juego", pero lo más interesante es que la pena implementada no se refirió a ningún tipo de sanción disciplinaria para esos alumnos notablemente aburridos y bastante poco oprimidos, sino que sería aplicada a sus padres y en dinero: "la escuela quiere que los padres paguen los prejuicios provocados por los alumnos".[173]

173. "Câmeras flagram estudantes destruindo escola no Paraná", *G1 PR y RPCTV*, 17/1/2012.

Si este tipo de embestidas pueden (y suelen) efectuarse con armas de fuego o con puñales y piedras, con trompadas y cachetazos, también —y con creciente asiduidad— se hacen con artefactos más escurridizos cuando se trata de franquear muros y esquivar cámaras vigilantes, tales como Internet, celulares, blogs, fotologs, redes sociales y videos publicados en la red. Por eso, cabe acotar aquí que las primeras iniciativas brasileñas de ese tipo se remontan a mediados de 2008, cuando se presentó un proyecto de ley que haría obligatoria la instalación de cámaras en todas las escuelas públicas y privadas del país. El objetivo también consistía en "mejorar la seguridad en los establecimientos de enseñanza", pero además se asumía que el hecho de conservar las grabaciones durante treinta días sería "eficaz para el control de infracciones" y para la prevención tanto de las pequeñas transgresiones internas como de los ataques externos "que sufren las escuelas y los alumnos, especialmente en los establecimientos situados en regiones con altos índices de criminalidad". Pero había un detalle especialmente significativo en esta propuesta inicial: los padres de los estudiantes podrían tener acceso al material filmado. Según la diputada que propuso la medida, eso resultaría "sumamente importante para lograr un mayor involucramiento de los padres en la educación de sus hijos, al permitirles que sigan de cerca las actividades escolares mientras éstas se desarrollan".[174] Si bien esto último podría sonar perturbador en varios sentidos, no sorprende demasiado en la era de *Facebook* y *Twitter*, cuando cualquiera puede saber qué hacen los demás consultando los escaparates virtuales que integran la red mundial de computadoras. Inclusive los padres pueden hacerlo con respecto a sus hijos, y viceversa, fundando una transparencia que no parece ser motivo de consternación, ni para aquellos que espían ni para los que se exponen voluntariamente.

174. MARIZ, Luciana. "Câmeras de vídeo em escolas podem ser obrigatórias". *Agência Câmara*, Brasília, 7/7/2006.

Sin embargo, nada de esto habría sido fácilmente metabolizado por los individuos modernos poco tiempo atrás; por tal motivo, cabe intuir que en esta mutación quizás se escondan importantes pistas para comprender qué estamos dejando de ser y hacia donde nos dirigimos, un proceso en el cual la "crisis de la escuela" desempeña un papel que no es menor y las cámaras de vigilancia constituyen un eslabón adicional. Puede parecer tediosa, por excesiva, esta atención dedicada a la instalación de cámaras de vigilancia en las instituciones educativas, con especial atención a la experiencia brasileña, pero vale la insistencia si permite iluminar algunas aristas importantes del problema enfocado en este ensayo. ¿Por qué? Pues bien, si en la "sociedad de control" se produce una intensificación y una sofisticación de ciertos dispositivos disciplinarios, mientras también se despliegan algunos mecanismos completamente novedosos —que responden a nuevas premisas y apuntan a otros objetivos—, estas iniciativas de registro electrónico en las escuelas son ejemplos perfectos de dichos procesos. En vez de representar una mera actualización del viejo panóptico industrial, y aunque algo de esa continuidad sin duda sea válido, estas estrategias armonizan con otras expresiones muy actuales que definen mejor lo que somos o lo que nos estamos volviendo, cada vez más distantes de todo aquello que dejamos de ser.

Esa nueva coyuntura es la que ha permitido la invención y popularización de los *countries* o barrios cerrados, por ejemplo, así como los autos blindados y las alarmas que defienden la propiedad privada a fuerza de contraseñas digitales y tarjetas magnéticas, lejos de aquellos métodos más anticuados que intentaban inyectar con sangre la moral de la buena letra en los cuerpos confinados. Por eso, de lo que se trata aquí es de comprender estas iniciativas de vigilancia filmada, también y principalmente, como nuevos dispositivos de subjetivación que diseminan un tipo de control "basado en la visibilidad minuciosa, total y permanente", como lo describe Alfredo Veiga Neto. "En una sociedad así de cristal, lo que se gana es un aumento de la

seguridad social", continúa el mismo autor, pero "el costo es la saturación del constreñimiento individual impuesto desde afuera hacia adentro", algo muy distinto de la que ocurría cuando el alma disciplinada aprisionaba a los cuerpos modernos por medio de la internalización de la culpa. La sociedad contemporánea apunta cada vez menos al disciplinamiento precoz y vertical de todos los cuerpos, privilegiando a cambio un control permanente, horizontal y minucioso. "Mientras en la sociedad disciplinaria el énfasis recae en el autogobierno a ser aprendido mediante el encierro en ciertas instituciones durante una fase de nuestras vidas, en la sociedad de control todos controlan a todos, todos vigilan a todos, durante todo el tiempo y en cualquier lugar", amplía el mismo autor recién citado.[175]

Además, hay un detalle singular: esa mirada suele desearse y buscarse fervientemente. Las redes sociales, así como los *reality-shows*, por ejemplo, enseñan y permiten consumar tal anhelo de ser vigilados o, más precisamente, consumidos visualmente. Por eso, si la subjetividad contemporánea deviene "controlada", eso no sucede como efecto de un panóptico exterior que vigila y normaliza a todos los ciudadanos bajo el peso moral de la ley, sino debido a la amenaza de exclusión —o hasta de inexistencia— que puede suscitar la falta de alguien que (me) mire. Reflota, aquí, el pavor ya mencionado a "convertirse en nada", que resulta particularmente atroz cuando lo que se es no se basa en la propia interioridad sino que se construye en la visibilidad de los cuerpos y las pantallas. "Ciertos medios de comunicación y ciertos artefactos culturales trivializan el control y, así, nos enseñan nuevos estándares de normalidad, moralidad, estética y conducta", afirma Veiga Neto, "en la medida en que nos enseñan a ser buenos consumidores, nos enseñan a consumir también el propio control".[176] Y a desearlo, cabría agregar: buscándolo y haciendo lo impensable para obtenerlo como si fuera

175. VEIGA NETO, ob. cit.; p. 118.
176. VEIGA NETO, ob. cit.; p. 119.

una realización personal o una confirmación de la existencia; o, en definitiva, algo natural e indiscutible.

Está claro que nada de esto ocurre sin resistencias. A modo de ejemplo, vale mencionar la retirada de las cámaras de seguridad en las escuelas de las ciudades de La Plata y Buenos Aires, en la Argentina, debido a la oposición de algunos padres y sindicatos docentes. Los hechos ocurrieron a fines de 2011, con base en fallos judiciales que motivaron la suspensión de las respectivas iniciativas públicas. Sin embargo, cabe notar que los mismos maestros confesaron no estar en desacuerdo con la instalación de los aparatos afuera de las instituciones: "lo que no queremos son cámaras adentro, ya que se vulnera claramente la intimidad de los alumnos y, además, también se atenta contra la de los trabajadores", explicaron los docentes de La Plata.[177] En el caso de la capital del país, el vocero del sindicato de profesores recurrió a la justicia con apoyo de los familiares de alumnos de dos escuelas involucradas, y también hizo declaraciones similares: "queremos que continúe el plan de seguridad, pero no que haya cámaras en el interior de los establecimientos", porque "los padres no quieren que estén filmando y oyendo a sus hijos".[178]

En todo caso, por lo visto, las redes electrónicas anhelan controlar aquello que Gilles Deleuze vaticinó como una grave contienda para la nueva configuración sociopolítica y económica: la "explosión de las villas miserias y guetos", con la consiguiente amenaza de irradiar ese temido mal de época conocido como "inseguridad".[179] Así, ante la crisis generalizada de la sociedad disciplinaria, con las redes electrónicas se busca controlar esa "falta de seguridad" que se yergue como un temible fantasma

177. "Tras la polémica, retiran cámaras de seguridad de 20 colegios de La Plata". *Clarín*, Buenos Aires, 07/10/11.

178. "Prohíben instalar cámaras de seguridad en las escuelas". *La Nación*, Buenos Aires, 16/08/2011.

179. DELEUZE, Gilles, "Posdata sobre las sociedades de control". En FERRER, Christian (comp.), *El lenguaje libertario*, vol. II. Montevideo, Nordan, 1991; p. 22.

para la nueva configuración sociopolítica y económica. Y, además, ofrecen a los padres y otros adultos la ilusión de que pueden ejercer algún tipo de control sobre los cuerpos hiperactivos e indisciplinados de los jóvenes y niños contemporáneos. Hace algún tiempo circuló la noticia, por ejemplo, de que en ciertas escuelas japonesas ya se estaban utilizando pequeños chips o "etiquetas inteligentes" que se implantan en los cuerpos de los alumnos y transmiten un mensaje de texto automático al celular de los padres cuando sus hijos entran al colegio. Pero no hace falta ir tan lejos: en 2012 fue implementado un sistema semejante en todas las escuelas municipales de una ciudad brasileña, mediante un chip embutido en el uniforme que se acciona por un sensor instalado en las puertas de los colegios. "Notamos que muchos padres dejaban a los alumnos en la escuela, pero luego salían corriendo rumbo a sus trabajos y no veían si los chicos entraban", contó el secretario municipal de educación, agregando que la tecnología pretende evitar que los estudiantes "descubran una manera de burlar el sistema".[180] Ese tipo de dispositivos serán cada vez más comunes: en una feria denominada *Expoeducação*, dedicada a ofrecer a las escuelas diversos productos y servicios —desde métodos de apoyo al aprendizaje hasta programas de administración o dispositivos para que padres y docentes tengan acceso a los boletines— se presentaron varios sistemas que permiten a las familias seguir desde sus casas u oficinas la entrada y salida de los alumnos.[181]

Cabe concluir, como declaró un policía involucrado en los proyectos de vigilancia en escuelas brasileñas, que "a pesar de ser una invasión de la privacidad, entendemos que, cuando se desea tener un poco más de seguridad, hay que disminuir la libertad en busca de equilibrio",

180. CANCIAN, Natália, "Uniforme inteligente entrega aluno que cabula aula na Bahia". *Folha de São Paulo*, 22/03/2012.
181. VORRABER COSTA, Marisa, "A escola rouba a cena!" En VORRABER COSTA, Marisa (Org). *A escola tem futuro?* Ed. cit; p. 21.

actualizando así en clave informática el freudiano "malestar de la civilización".[182] Al fin y al cabo, ese vocablo con resonancias tan mesuradas puede no ser más que un sinónimo algo lírico para aquella palabrita mágica que tanto se nombra: en tiempos de fluidez vertiginosa y riesgos exorbitados —aunque también muy calculados y siempre en vías de solución técnica— lo que se busca es seguridad. Y se supone que ésta no se obtendrá por la represión culposa de los deseos transgresores, sino por medios mucho más contemporáneos. "Si la escuela funcionó —y todavía funciona— como la gran fábrica de una sociedad disciplinaria, o sea, una institución fabricando una sociedad en que cada uno debe ser capaz de ejercer su autogobierno", explica Veiga Neto, "y si la sociedad puede prescindir cada vez más de ese autogobierno —en la medida en que nuevas tecnologías diseminan y facilitan la vigilancia permanente—, entonces aquella primera función que Kant había atribuido a la educación escolar tal vez esté perdiendo importancia".[183] El autor se refiere, por supuesto, a la disciplina.

Sin embargo, no se puede dejar de resaltar que la transición de un régimen predominantemente disciplinario hacia uno basado en el control no afecta igualmente a todos, ni al mismo tiempo ni con idéntica intensidad. Para aquellos que no pasaron por la escuela o, aún habiendo frecuentado sus aulas y pasillos, no aprendieron a autogobernarse con las esperadas dosis de disciplina y obediencia, todavía quedan otras instituciones complementarias como la cárcel, el manicomio e inclusive algunas fábricas. Este mecanismo aún suele aplicarse a los "vándalos" o los "chicos en banda", por ejemplo. Pero la novedad en este nuevo régimen de vida es que, ahora, y en buena parte con ayuda de las tecnologías digitales, el control ya no necesita paredes ni rejas para funcionar con eficacia: en cambio, se disemina por todos los espacios sin límites

182. BOECHAT, ob. cit.
183. VEIGA NETO, ob. cit.; p. 119.

temporales. "Es el todo social quien se apertrechó como una inmensa e intensa institución de control", afirma Veiga Neto.[184] Tanto los circuitos de cámaras de vigilancia como los sistemas de geolocalización, los celulares y las redes sociales de Internet ejemplifican esas novedades; por eso, estos dispositivos amenazan desbaratar la antigua lógica disciplinaria, algo que puede resultar especialmente significativo en el caso de una institución de confinamiento muy especial: el colegio.

184. VEIGA NETO, ob. cit.; p. 120.

12

Del pizarrón a las pantallas: la conexión contra el encierro

A pesar del veloz avance de las redes de vigilancia electrónica que infiltran los muros de las escuelas actuales, haciendo circular imágenes e informaciones en tiempo real, aún suele prohibirse que los alumnos ingresen a los edificios con sus propias cámaras y demás dispositivos característicos de la sociedad de control, como celulares, computadoras o tablets. O, al menos, se intenta evitarlo mediante una balbuceante promulgación de leyes, decretos y ordenanzas, o bien se dosifica su uso en cada caso por medio de negociaciones internas más o menos enfáticas; o, algo que es cada vez más habitual en virtud del creciente conflicto: se lo fiscaliza pedagógicamente mediante programas oficiales de informatización de las aulas. Pero vale la pena observar con más cuidado el derrotero de esa epopeya para poder desatar algunos nudos y avanzar hacia nuevas indagaciones.

En mayo de 2009, por ejemplo, fue ampliada —y, de algún modo, corroborada— la ley que prohibía el uso de teléfonos portátiles en las escuelas públicas provinciales de Río de Janeiro, incluyendo en la lista original a otros aparatos: reproductores de música, videojuegos, agendas electrónicas y máquinas fotográficas. "Esta alteración en la ley aumenta su alcance y eficacia, pues sabemos que los celulares no son los únicos responsables hoy en día por distraer a los alumnos y estorbar en las clases", explicó el diputado a cargo de la enmienda legal. "Ahora será más fácil asegurar la atención en el aula", agregó. Vale acotar que la prohibición no se refería tan sólo a los alumnos sino también a los docentes, excepto en aquellos

casos en que la escuela brindase su autorización para fines didácticos.[185] Todo esto resulta significativo para comenzar a rematar esta reflexión sobre las transformaciones que están afectando al área educativa y que llegan a cuestionar sus propios fundamentos, delineando una última pregunta que quizás sea esclarecedora. El modelo analógico de la sociedad disciplinaria fue la cárcel, porque era precisamente en la prisión donde se inspiraban y calcaban todas las demás instituciones, incluso la escuela. Y su principal mecanismo de poder consistía en el confinamiento; es decir, el encierro en un espacio y un tiempo minuciosamente pautados y reglamentados. Teniendo en cuenta esos elementos fundamentales del régimen que estamos abandonando, ¿cuál sería esa instancia ejemplar en la actual sociedad informatizada?

Tal vez esa institución multifacética y modélica que imprime su marca al presente no sea tan sólo el inefable espíritu empresarial que todo lo impregna, sino también —y, quién sabe, más precisamente— una red de conexión global como Internet. O bien la malla de telefonía celular, o las redes sociales como *Twitter* y *Facebook*. Es decir, recursos intensamente utilizados por los colegiales en escala planetaria, y que ya están infiltrando las paredes de la escuela sin necesidad de derribarlas físicamente. Lo hacen de modo consentido más o menos a regañadientes por las autoridades escolares o, si no, gracias a los más diversos subterfugios. De todos modos, como resultado, si ese derrumbe (¿aún?) no se ha consumado de modo literal y material, al menos ya parece ser muy eficaz tanto simbólica como virtualmente. Así, en vez de la *prisión* —con sus rejas, candados, normas estrictas y severas punciones—, tendríamos cada vez más como modelo universal una *red* electrónica abierta y sin cables, a la cual cada uno se conecta libremente y por espontánea voluntad: sólo donde, cuando y si lo desea. Por eso, en aquellos lugares en que imperaban las rispideces del *confinamiento* para educar a los

185. "Governo do RJ proíbe games, tocadores e câmeras digitais em sala de aula". *G1* y *Globo.com*. Rio de Janeiro, 27/05/09.

ciudadanos decimonónicos con la fuerza de la sangre, el sudor y la palabra, ahora se despliegan las atractivas tramas de la *conexión*, que opera de otro modo y con distintos objetivos: encantando a los consumidores contemporáneos con sus incontables delicias transmediáticas.

A pesar de la agudeza y del cariz visionario de su diagnóstico, cuando Gilles Deleuze expresó, hace ya más de veinte años, que "no es necesaria la ciencia ficción para concebir un mecanismo de control que señale a cada instante la posición de un elemento en un lugar abierto", él mismo no habría podido prever el increíble desarrollo de estos dispositivos en la primera década del siglo XXI.[186] Y menos aún habría intuido ese autor, en los lejanos inicios de la década de 1990, la extensión actual de ese deseo de reportar —constante y voluntariamente— los más triviales usos del tiempo y del espacio. Todo eso realizado a toda hora por millones de personas a quienes no les molesta el hecho de estar siempre localizables y disponibles para el contacto. Porque ese meticuloso "trabajo" individual que ahora realizamos y que no debería tener pausa, no se emprende en obediencia a la pesada obligación moral de cumplir con los reglamentos y evitar castigos, como ocurría bajo la lógica del confinamiento disciplinario; al contrario, todo eso hoy se hace por placer. Y despierta el interés de los demás, tejiendo así una red altamente efectiva de permanente control mutuo.

"Prácticamente todos los estudiantes secundarios que investigué tienen teléfonos móviles y consideran que es su derecho usarlos en la escuela" asegura Martin Beattie, profesor de la Universidad de Tasmania que se dedicó a sondear el asunto. "Más del 90% de los estudiantes con los que hablé usan sus teléfonos en el colegio; incluso en aquellas instituciones con estrictas políticas contra tales aparatos, el 85% de los alumnos admitió mandar mensajes de texto sin permiso del profesor", de modo que "los reglamentos

186. DELEUZE, Gilles, "Posdata sobre las sociedades de control". En FERRER, Christian (comp.), ob. cit.; p. 22.

escolares influyen mínimamente en su uso", concluye el investigador. "Se comunican con amigos fuera de la escuela (62%) y con sus padres (30%)", agregando que "también los usan para ayudarse en sus estudios o para solucionar emergencias como dudas sobre citas médicas o transporte al hogar". Además, el profesor australiano detectó que "67% de los padres contactan a sus hijos durante el horario escolar, la mayoría para recordarles consultas médicas o compromisos similares". Teniendo en cuenta esos datos, Beattie aconseja a sus colegas docentes que "desistan de la lucha" contra tales aparatos, de preferencia incorporándolos a las rutinas de la enseñanza y tratando de sacarles el mayor provecho posible.[187]

Quizás lo que esté ocurriendo es que la vigilancia centralizada, el encierro con horarios fijos y las pequeñas sanciones que regían en las instituciones típicas de los siglos XIX y XX como la escuela, la fábrica y la cárcel, ya no son más necesarios para transformar a sus habitantes en cuerpos "dóciles y útiles". Todo eso ya no es fundamental —e, inclusive, ni siquiera sería eficaz— para convertirlos en subjetividades compatibles con los ritmos del mundo actual. De hecho, el mismo Foucault detectó esas transformaciones, apuntando al año 1968 como una fecha simbólica para la irrupción de dichas tendencias, lo cual confirmaría que las tecnologías son más un fruto de estos cambios que una de sus causas, aunque una vez inventadas y adoptadas no cesen de reforzarlos. Pero fue entonces, hace ya más de cuatro décadas, cuando tanto la disciplina como cierta ética puritana se pusieron en jaque como las grandes fuerzas impulsoras del capitalismo; y, por tanto, la escuela también empezó a transitar su jornada rumbo a la crisis actual. "Se constató que ese poder tan rígido no era tan indispensable como se creía", explica Foucault, y "que las sociedades industriales podían contentarse con

187. "SMS in class? Get over it, says Tassie teacher" En *News from the University of Tasmania*, 2/2/2009; ver también MAUSHART, Susan, *O inverno da nossa desconexão*. São Paulo, Paz e Terra, 2011; p.86.

un poder mucho más tenue sobre el cuerpo".[188] Más suave y elegante, sí, aunque también más difícil de mapear o burlar; y tal vez por eso mismo, mucho más eficiente en el cumplimiento de sus metas.

Así, en contraste con aquel instrumental ya anticuado que las escuelas todavía insisten en desplegar, parecen ser más eficaces las nuevas formas de atar los cuerpos contemporáneos a los circuitos integrados del universo actual. Aunque esas novedades sean, sin duda, más sutiles e incluso divertidas, porque ahora estamos todos "libremente" conectados no sólo a las redes sociales, al correo electrónico y al teléfono portátil, sino también a otros dispositivos de rastreo como los sistemas de geolocalización tipo GPS, las tarjetas de crédito y los programas de fidelidad empresarial. Y lo hacemos con cotidiana devoción, todo el tiempo, porque queremos y nos gusta. Los niños y los más jóvenes parecen disfrutarlo especialmente, motivo por el cual se dedican a esas actividades a todo momento y en cualquier lugar. Incluso, muchas veces lo hacen esquivando las eventuales interdicciones de las jerarquías escolares: suelen recurrir a esas conexiones para sobrevivir al hastío que implica tener que pasar buena parte de sus días encerrados en las aulas, más desesperadamente *desconectados* que disciplinadamente *confinados*.

"En la sociedad informacional ya no hay lugares sino flujos, el sujeto ya no es una inscripción localizable sino un punto de conexión con la red", afirma Cristina Corea. En ese nuevo contexto, la vieja idea de compartir códigos y respetar leyes universales que sostengan la posibilidad de transmitir conocimientos de arriba hacia abajo —tan cara al dispositivo pedagógico moderno— ha dejado de ser un mito para convertirse en un anacronismo. Y en ese desenmascaramiento quizás resida la clave para comprender muchos equívocos y malentendidos que hoy ocurren en las escuelas. La autora recién citada destaca la figura

188. FOUCAULT, Michel, "Poder-Cuerpo". En *Microfísica del poder*. Río de Janeiro, Graal, 1979; p. 148.

de la impertinencia para ilustrar esa "des-comunicación", puesto que no se trataría de fallas en la comprensión del código o ruidos en el canal, sino de algo mucho más radical: la flagrante inexistencia de parámetros instituidos para reconocer los signos que se manejan en esas situaciones. "La comunicación requiere que haya *lugares* para el emisor y el receptor", explica, mientras que la información los barre o los anula en su flujo continuo y veloz. Por eso simplemente no habría interlocución en ese tipo de choques entre profesores y alumnos que son tan habituales en los colegios contemporáneos, "porque tampoco hay tiempo para que se estabilicen los referentes o se establezcan los famosos acuerdos sobre el sentido".[189]

Sin embargo, aunque nada de eso esté garantizado como algo preestablecido e institucionalizado, siempre existe la posibilidad de producirlo: inventar en cada caso, con esfuerzo y colectivamente, las posibilidades de encuentro y diálogo, enunciando las reglas y las condiciones que permitan habitar de modo conjunto cada situación. En ese sentido, la propuesta de la semióloga argentina resulta muy valiosa a los fines de este ensayo: "no es restituyendo los códigos deteriorados por el agotamiento de las instituciones como vamos a ligarnos con otros". De modo que no se trata de intentar restaurar lo fatalmente perdido, no sólo porque sería inútil sino porque probablemente no es deseable; en cambio, habría que "pensar los modos en que nos comunicamos sin suponer un código compartido".[190] Pero, ¿cómo dialogar, enseñar y aprender, en estas nuevas y tan desafiantes circunstancias? Quizás la respuesta sea ésta: instituyendo en cada caso el papel del otro y el de uno mismo, *pensando* y enunciando siempre las reglas según las cuales se van a organizar las significaciones. Frente a la contundencia de la ley universal, solventada por el magno poder estatal, esta solución puede sonar demasiado endeble, pero quizás

189. COREA, Cristina. "Pedagogía y comunicación en la era del aburrimiento". En COREA; LEWKOWICZ, ob. cit.; p. 45 y 47.
190. COREA, ob. cit.; p. 47.

convenga explorar las potencias de esa fragilidad para dar a luz otra cosa, ampliando así el campo de lo pensable y lo posible.

Para ir concluyendo esta parte del periplo, cabe subrayar que todos estos cambios implican una bienvenida liberación de los viejos mecanismos de ortopedia social: aquellos que diariamente masacraban a los cuerpos de las sociedades modernas para adaptarlos a sus ritmos y alimentar los engranajes del industrialismo. Sin embargo, a los efectos de esta pesquisa, cabría preguntarse cuál es la capacidad de la escuela para resistir a semejante mutación. Y si esa estructura envejecida estará en condiciones de adaptarse a las nuevas reglas del juego, transformándose de un modo efectivo e interesante. Vale recordar que la ruptura que inauguró este nuevo horizonte al provocar la crisis del modelo anterior fue, en buena medida, un fruto del éxito de aquel proyecto disciplinario en su labor de formateo corporal. Ese "trabajo insistente, obstinado, meticuloso, que el poder ejerció sobre el cuerpo de los niños", según Foucault acabó provocando un efecto de rebeldía contra dichos poderes, que tuvieron que replegarse y reconfigurar sus fuerzas para poder adaptarse al nuevo cuadro sin perder su eficacia.[191] Así, tanto estímulo disciplinante que se descargó sobre los cuerpos infantiles y adolescentes resultó en un despertar de las potencias corporales, con las consecuentes rebeliones cuyo símbolo es el mítico 1968 antes señalado. Fue entonces cuando aquellos cuerpos dóciles, obedientes, esforzados, reprimidos, confinados, trabajadores, disciplinados y útiles iniciaron su alegre conversión rumbo a los cuerpos ávidos, ansiosos, flexibles, performáticos, hedonistas, narcisistas, hiperactivos, mutantes, consumidores, conectados y útiles de la actualidad.

191. FOUCAULT, Michel, "Poder-Corpo". Ed. cit.; p. 148.

13

Aulas informatizadas y conectadas: ¿muros para qué?

Hace rato que los gritos son ensordecedores: la escuela tenía que ponerse en órbita y lo impostergable ya está sucediendo. Así es como se ha lanzado, en esa tentativa de actualización, otra estrategia bastante audaz y generadora de incontables disputas: aquella que contempla los proyectos inicialmente conocidos como "una computadora por alumno". Luego de algunos años de discusión y muchas dudas, se han implementado recientemente en varias regiones o en países enteros de América Latina, como el pionero Uruguay y, luego, la Argentina, mientras permanecen en discusión o con experiencias pilotos en otros como el Brasil, con su todavía titubeante plan de tablets. Iniciativas como ésas parten de la evidente constatación de un desfasaje, que constituye la médula de este libro y puede resumirse de la siguiente forma: mientras los alumnos de hoy en día viven fusionados a diversos dispositivos electrónicos y digitales, la escuela sigue tercamente arraigada a sus métodos y lenguajes analógicos, lo cual quizás explique por qué no se entienden del todo bien y las cosas ya no funcionan como se esperaría. Ante ese cuadro y esa hipótesis, casi todos concuerdan que tanto la institución educativa en general como el desprestigiado papel del maestro en particular deberían adaptarse a los tiempos de Internet, celulares y computadoras. Por eso, a pesar de las enormes inversiones de capital que demandan estos programas, equipar a los colegios y a sus habitantes con tecnología de punta parece ser el primer paso para intentar salvar tal brecha.

Aunque sea oneroso y temerario, ese primer paso es el más fácil de dar. Porque la tan buscada adecuación

entre la escuela y el mundo actual no debería limitarse a "usar las tecnologías como recursos didácticos" o "hacer de la telemática un instrumento para disminuir los costos y mejorar la enseñanza", como advierte Alfredo Veiga Neto. Ese tipo de reduccionismos es muy común y suele revelar un apego a aquello que muchos consideran "la vieja y buena escuela moderna", según la expresión del mismo autor.[192] En tales casos, el aparataje técnico se considera un mero instrumento a ser incorporado a las prácticas escolares, como si fuera una herramienta neutra capaz de actualizarlas, remediando de ese modo la proclamada crisis de la escuela moderna. Es evidente que esas adaptaciones también son necesarias y hasta promisorias, pero sería ingenuo creer que solucionarán por sí solas los complicados problemas que se han discutido a lo largo de este ensayo. En efecto, ni las computadoras ni Internet ni los teléfonos móviles son recursos "neutrales", como suele decirse, cuya eficacia dependería de la utilización que se le dé. Al contrario, como ocurre con todas las máquinas, éstas no son ni buenas ni malas, pero tampoco se puede asumir que sean neutras. Cargan consigo toda una serie de valores y modos de uso que están implícitos, por más que siempre exista cierto gado de flexibilidad, agenciamiento, experimentación y apropiación por parte de sus usuarios, pero eso no significa que no posean su propia materialidad y su impronta bastante característica.

Más allá de esas cuestiones que están lejos de ser detalles sin importancia, a fines de la primera década del siglo XXI y comienzos de la segunda, tras varias marchas y contramarchas, los organismos públicos de diversos países empezaron a distribuir cientos de miles de computadoras portátiles a sus alumnos y profesores, e instalaron terminales de acceso a Internet por banda ancha en las escuelas de su jurisdicción. Se trata de una actitud sin duda valerosa, repleta de riesgos pero también loable, con altísimos costos

192. VEIGA NETO, ob. cit.; p. 123.

—no sólo económicos— pero que se ha abrazado con entusiasmo y garra en varios países de la región. El gesto implicó abrir las puertas de las escuelas para que entren los nuevos dispositivos digitales, en vez de atrincherarse en su interior más o menos impoluto como si fueran islotes de resistencia en medio del océano hostil de la contemporaneidad. Ese tipo de rechazo, habitualmente envuelto en un ropaje defensor de los antiguos valores en decadencia, resulta conservador en el peor sentido y, además, probablemente sea estéril o incluso suicida. Sin embargo, tampoco hay que ignorar los peligros implícitos en el camino elegido: esa apertura histórica quizás sea equivalente a abrir la caja de Pandora, ya que nadie sabe qué va a pasar cuando ambos universos otrora incompatibles —el dispositivo pedagógico y las redes informáticas— se terminen de fusionar o entren en colapso.

De modo que el primer paso —el más fácil, aún sin desmerecer sus dificultades— ya fue dado o está en proceso de consumación. Lo cual implica, en principio y a todas luces, una victoria referida a los procesos que suelen nombrarse como "inclusión digital" o "alfabetización informática", por permitir el acceso y la familiarización de todos los alumnos y docentes con una parafernalia privilegiada para desarrollar varios planos de la vida contemporánea. Esto es especialmente válido en el caso de aquellos programas que no restringen el uso de los aparatos al ámbito escolar y posibilitan que éstos sean llevados a los hogares, como es el caso de *Conectar Igualdad*, el proyecto implementado en 2011 por el ministerio de educación argentino. Claro que esa decisión acarrea otros inconvenientes, ya que los equipos se someten a muchos más riesgos de robos y averías, pero probablemente valga la pena en virtud de sus méritos, sobre todo en países en los cuales las diferencias socioeconómicas son tan graves y el acceso a ese tipo de artefactos está lejos de ser igualitario o garantizado por los libres juegos del mercado.

Una vez dado ese primer paso, sin embargo, queda claro que la escuela informatizada deberá enfrentar desafíos

impensados. Por eso, a pesar de las grandes expectativas que despierta la ambiciosa novedad, también suele generar mucha desconfianza con respecto a sus posibilidades de éxito, aunque el proceso ya esté en plena marcha y suscite experiencias inéditas en las vidas de millones de personas. Entre las críticas más habituales figuran los problemas que surgirán con los inevitables hurtos y el consecuente tráfico ilegal de las máquinas, así como los altos costos de manutención de todo el sistema y la dificultad de implementar soluciones técnicas eficaces para atender a las pequeñas necesidades de todos los días cuando se trata de millones de usuarios intensivos. Sin embargo, para todas esas cuestiones se han idealizado respuestas, desde el diseño de equipos a prueba de golpes y otros accidentes, por ejemplo, hasta trabas de seguridad que los inhabilitan ante cualquier sospecha de robo, así como la capacitación y contratación masiva de técnicos profesionales. La continuidad del proyecto también es otro punto inquietante, ya que tanto el hardware como el software requieren renovaciones periódicas, y el sistema de apoyo institucional a un programa de tanta magnitud no se debe menospreciar. Como quiera que sea, todos esos reparos referidos a cuestiones técnicas podrían resolverse sin mayores problemas, aunque impliquen altas inversiones en recursos de todo tipo, además de bastante paciencia durante el necesario periodo de adaptación para que un sistema de semejante envergadura termine de ajustarse.

En otro nivel, sin embargo, la discusión se torna mucho más compleja y fundamental, como por ejemplo cuando se cuestiona hasta qué punto la tecnología se integrará a un proyecto pedagógico realmente innovador, capaz de reconcentrar la atención del alumnado en el aprendizaje que, por lo visto, seguirá ocurriendo prioritariamente entre las paredes del aula. En este sentido, también se han realizado serios trabajos de creación de materiales didácticos en formato digital, contemplando el apoyo a la capacitación de los docentes y la implementación de foros para compartir dudas o experiencias. Aún así, el desafío más amenazador

es que los aparatos se conviertan en un nuevo y poderoso agente de dispersión o de fuga del confinamiento que, de modo más evidente aún al verse informatizado, parece haber perdido su sentido. Tras permitir el acceso al flujo —aun sabiendo que, de hecho, habría sido necio o vano intentar mantenerlo afuera—, ahora el problema será "enseñar" a lidiar con él. Algo sumamente difícil, para lo cual los profesores deberían ser "capacitados" tanto o más que para manejar las computadoras y sus programas didácticos. Aunque quizás nadie sepa realmente en qué consiste esa enseñanza, y difícilmente los docentes contemporáneos puedan asumir esa tarea cuando se ha disuelto el mito de la transmisión, sobre todo en ese campo en que los chicos parecen "saber" más que ellos.

En el contexto actual, "cualquier conexión produce efectos dispersivos", recuerda Cristina Corea. "Sin principio de autoridad ni código establecido, toda conexión con el flujo, toda intervención, produce una multiplicidad dispersa de efectos", agrega la misma autora; "sin código y sin instituciones, cualquier recepción pone en evidencia la fragmentación". Ante esa pulverización de las condiciones de recepción que el dispositivo pedagógico solía garantizar, la conexión debería ser pensada muy seriamente para evitar que genere pura disgregación. Por eso, hay por lo menos dos operaciones que es necesario efectuar y que en los viejos tiempos institucionales estaban aseguradas: "producir condiciones de recepción y operar sobre los efectos dispersivos". Ninguna de esas dos tareas es simple, ya que la tendencia mueve a conectarse automáticamente e ignorar cualquier política referida a los efectos de esa actividad. La simple disponibilidad de alternativas interactivas o la posibilidad de intervenir en el desarrollo de los relatos como un usuario activo no garantizan la calidad de los resultados ni su transformación en diálogo, experiencia o pensamiento: eso dependerá de las operaciones que realice cada uno y, para lograrlo, hay que estar armado. "Conviene entonces distinguir entre el simple actualizador que se conecta y navega sin operar", por un lado, y aquel que

dispone de alguna estrategia o realiza alguna operación tendiente a darle sentido al flujo, porque son dos tipos de conexión diferentes: dos modos distintos de lidiar con la información o de habitarla.[193] Cabría sugerir, por tanto, que la escuela informatizada del siglo XXI tendría que ser un espacio capaz de *enseñar* esto último.

Pero vale la pena insistir en las dificultades implícitas en semejante meta. La conexión a las redes disuelve el espacio —sobre todo, aquel pautado por el confinamiento— pero también diluye al tiempo como fuentes capaces de pautar la experiencia, que pasa a construirse en la pura velocidad disolvente de los flujos informativos. "En la dispersión hay fragmentos que navegan y, si no se cohesionan, se chocan", describe Lewkowicz, aclarando que esa aglutinación ya no se producirá "desde un continente que les da forma, sino desde alguna operación que arma un remanso".[194] De hecho, aunque parezca contradictorio con el significado más evidente de la palabra aquí usada para designar esta nueva modalidad triunfante de relación con los demás y con el mundo, la sociedad informacional no *conecta* sino que tiende a *desligar* y, por eso, dificulta las posibilidades de dialogar o de componer una experiencia junto con los demás. Ese efecto resulta evidente en los usos más habituales del *chat* a través de Internet, que se configuran como mera "función fática", por ejemplo, algo semejante a lo que suele ocurrir con buena parte de los mensajes de texto o en la utilización del celular en general, de *Twitter* y *Facebook*, blogs y fotologs, e incluso de los videos publicados en *Youtube*. En esos casos, el canal no está al servicio del mensaje, sino al contrario: sirve tan solo como algo a lo cual es posible aferrarse para esquivar la dispersión manteniéndose conectados. "Cuando los chicos chatean no se cuentan cosas sino que están en contacto, no se detienen a pensar qué les dice el otro sino que 'van mandando lo

193. COREA, ob. cit.; p. 56-57.
194. LEWKOWICZ, Ignacio, "Entre la institución y la destitución, ¿qué es la infancia?". En COREA; LEWKOWICZ, ob. cit.; p. 112.

que sale'", ejemplifica Corea. "No piensan lo que dicen", agrega, mientras que "cuando uno escribe una carta tiene tiempo para leerla, para corregirla", pero en las condiciones actuales "no sólo se disuelve el código sino también la comunicación misma".[195] Por eso en el chateo no habría comunicación ni diálogo sino contacto o interacción; es decir, eso que solemos denominar *conexión*.

Por ese mismo motivo es que a veces los chicos siguen asistiendo a clases, aún cuando el confinamiento haya perdido su sentido y aunque nunca llegue a coagular la situación de aprendizaje: habría en ese gesto otros motivos como el mero hecho de "estar juntos", compartiendo esa mínima cohesión porque eso resulta preferible a la intemperie y la dispersión del tiempo-espacio desprovisto de muros y otros anclajes. "Si la subjetividad no está constituida, si es superflua, tener un lugar adonde ir, llegar a un lugar, es algo frente a la incertidumbre total", aclara Corea, aunque lo que efectivamente suceda en el aula no responda a la expectativa escolar o universitaria.[196] Ante el desvanecimiento de la solidez institucional, nadie está muy seguro de existir o de no ser prescindible para los demás, de modo que la subjetividad se constituye en esas estrategias de vinculación que se han vuelto vitales. De allí la enorme importancia, nuevamente, de las redes y los contactos para este tipo de subjetividad, algo que toca en lleno el nudo problemático de la contradicción que enfoca este ensayo. El entorno informático y mediático funciona multiplicando las conexiones en lugar de atenuarlas, tal como solía hacerlo la institución escolar. ¿Cómo conciliar ambas tendencias y lograr que se produzca algún aprendizaje? "El usuario eficaz de los dispositivos de información es hiperquinético no sólo porque la velocidad de la información es la velocidad de la luz, sino porque el entorno informacional lo requiere 'a mil', hiperconectado

195. COREA, Cristina, "El desfondamiento de las instituciones educativas". En COREA; LEWKOWICZ, ob. cit.; p. 170.
196. COREA, ob. cit; p. 172.

en diversas interfaces desarticuladas entre sí que lo instalan como nodo", advierte Corea.[197] Se trata de un rasgo imprescindible para los modos de vida contemporáneos y no de un desorden patológico, aunque sea algo incongruente con el desempeño pedagógico. Por eso, cuando el tiempo y el espacio se vuelven caóticos, hay que desplegar estrategias activas para intervenir en ese desorden en busca de cohesión y pensamiento: un trabajo permanente para evitar que todo se disuelva. ¿La escuela estará en condiciones de asumir ese compromiso?

El papel de Internet en el aula es clave para pensar estas cuestiones. De hecho, el acceso a la red global no se supone que sea abierto e irrestricto en todos los programas educativos que apuntan a la informatización escolar, aunque ese tipo de limitaciones no parece acorde con la ideología informática y es muy probable que genere conflictos. En principio, las computadoras usadas en clase suelen estar conectadas entre sí, por medio de una red interna basada en un servidor local que comprende a todos los alumnos y al docente de cada grupo. El equipo del profesor, a su vez, está habilitado para monitorear las actividades desarrolladas en las máquinas de los chicos e, inclusive, puede bloquearlas cuando lo considere necesario. Esa posibilidad de controlar e interferir en las computadoras de los estudiantes puede no limitarse al horario de clases, ni siquiera al perímetro del predio escolar, dependiendo del proyecto de que se trate. No es raro que esos privilegios del maestro generen cierta resistencia en los alumnos, basada en el temor a que sus equipos sean invadidos por la autoridad. En contrapartida, tampoco sería extraño que los profesores desconfíen de su propio dominio de la tecnología e, incluso, sospechen que los chicos puedan ser capaces de burlar la programación de los sistemas.

En todo caso, esa desigualdad en las prerrogativas de cada categoría de usuario —docente y alumno— tampoco pare-

197. COREA, Cristina, "Pedagogía y comunicación en la era del aburrimiento". En COREA; LEWKOWICZ, ob. cit.; p. 70.

ce adecuada a los usos y costumbres que rodean al concepto de red. Al contrario, se diría que de algún modo reproducen la lógica del dispositivo pedagógico, lo cual también probablemente se convierta en una fuente de conflictos y negociaciones. Otro punto igualmente problemático es el hecho de que la estructura del aula permanezca fiel al esquema tradicional, con la única salvedad de haber incorporado nuevas herramientas consideradas más o menos "neutras". Pero se mantienen idénticos los principales ingredientes del viejo dispositivo: el espacio cerrado del recinto; los pupitres en los cuales los chicos se sientan y, en frente, un escritorio para el maestro que, por tanto, sigue siendo aquel que "profesa"; a su lado y adelante de todos, el pizarrón, sea electrónico y multimediático o no, pero siempre comandado por el docente; los tiempos pautados del modo tradicional, con periodos regulares cortados por recreos igualmente estables; y, por último, la red informática controlada por el profesor cuyas capacidades son distintas y mucho más amplias que las de todos los demás miembros del grupo, incluyendo la posibilidad de observar unidireccionalmente y hasta intervenir del mismo modo en los equipos de los alumnos.

No es casual que todo esto resulte potencialmente conflictivo: al fin y al cabo, se trata de una tentativa de hibridar dos regímenes tan diferentes —inclusive contradictorios o hasta incompatibles— como el dispositivo pedagógico disciplinario y la conexión informática en redes. Todavía es demasiado pronto para saber cuál será el resultado de esa alquimia; cabe apuntar, sin embargo, algunas dudas y preguntas a partir de las reflexiones expuestas en estas páginas. ¿Qué sucederá si el flujo informativo invade, también, el interior de los colegios? A pesar de todas las transformaciones que ocurrieron en los últimos tiempos, y de la creciente influencia que el universo mediático y mercantil fue imprimiendo en los modos de vida contemporáneos, la institución escolar se mantuvo bastante aislada de esa locuaz vertiente. Operando como una especie de refugio más o menos inmaculado, en el cual se operaba según otra

lógica, la escuela se atrincheró como pudo para protegerse de las embestidas que invadían el espacio exterior. Hasta la publicidad, que casi todo lo ha impregnado, permanecía relativamente ajena a ese universo. Todo lo cual motivó, precisamente, su mentada crisis actual. Pero ahora que, finalmente, se han abierto esas compuertas cansadas de resistir, ¿cuál será la función de los muros que todavía insisten en permanecer de pie? Si el dispositivo informático, con su conexión en red, logra afincarse y ocupar a sus anchas el espacio escolar, algo parece inevitable: el dispositivo pedagógico quedará anulado con el golpe de gracia del que se viene salvando a duras penas.

Ya no hará falta derribar las paredes, saltar las cercas o escabullirse entre las rejas, ni siquiera gracias a la etérea coartada de los sueños o la imaginación, puesto que las antiguas potencias del confinamiento quedarían desactivadas por las ondas sin cables que lo atravesarán. Sin el menor forcejeo y con sigilosa "elegancia", pero también sin ninguna posibilidad de reacción. Queda claro, aquí, que nuestro drama ha dejado de ser la opresión del encierro y de la ley, simbolizada por figuras como las del profesor, el director, el padre, el panóptico, el reglamento, las amonestaciones, el boletín y las durísimas paredes que secuestraban rigurosamente el tiempo cotidiano de cada alumno. Si se admite ese desplazamiento, no cuesta constatar también que inclusive los recursos policiales incorporados a las computadoras de los docentes en este tipo de programas —así como las cámaras de seguridad que custodian los edificios escolares— no funcionan exactamente como el viejo panóptico, porque no están apoyados en la ley ni en la moral disciplinaria que rendía culto a la obediencia. En este caso, bastará tan solo con encontrar la manera de burlarlos o esquivarlos, como meros obstáculos que son, para poder consumar todas las posibilidades de la conexión sin las restricciones heredadas de la cosmovisión analógica.

En el libro *Los adolescentes y las redes sociales*, dedicado a analizar la influencia de los nuevos recursos técnicos en "la construcción de la identidad juvenil", la especialista

argentina en educación y medios Roxana Morduchowicz define cuál es "el principal motivo de la atracción que despierta Internet para los adolescentes: *estar comunicados con sus amigos*, después de la escuela".[198] La autora optó por destacar en letra itálica la actividad más usual y más apreciada por los jóvenes usuarios de dispositivos informáticos, aunque a los efectos de este ensayo debería haberse subrayado la expresión que le sucede, a continuación, como una suerte de salvedad: *después de la escuela*. Esa aclaración procede y probablemente sea bastante cierta, pero con otra importante enmienda a su vez: las cosas seguirán siendo así solamente si el dispositivo pedagógico continúa en pie, es decir, si el confinamiento persiste en su tentativa de resistir a la dispersión prohibiendo la conexión. Sin embargo, esa resistencia parece haberse agotado, de modo que el desafío se agiganta y en tal caso, para bien o para mal, la última parte de la frase recién citada tendrá que eliminarse.

Así como la relación profesor-alumno en red, quizás también los usos escolares del tiempo y del espacio —heredados de modo casi intacto del viejo dispositivo pedagógico— deban ser repensados y reformulados de forma radical. Un camino para lograr esa meta tal vez consista en incorporar las modalidades cada vez más en boga de *e-learning* o educación a distancia. De hecho, esas experiencias están en veloz crecimiento en todo el mundo y parecen especialmente exitosas en el caso de la educación superior, aunque todavía haya cierta desconfianza con respecto a la falta del contacto físico promovido por el confinamiento espacio-temporal característico de la educación formal moderna. Ante el impetuoso avance de esa novedad, sin embargo, en 2012, el ministerio de educación del Brasil llegó a tomar la drástica decisión de vetar ese tipo de recursos en la enseñanza media, por ejemplo, incluso cuando se trata de una complementación parcial de las actividades

198. MORDUCHOWICZ, Roxana, *Los adolescentes y las redes sociales: La construcción de la identidad juvenil en Internet*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2012; p. 10.

presenciales.[199] Aunque también es cierto que, de a poco, esa modalidad empieza a ser cada vez más aceptada, sobre todo en los programas educativos dirigidos a adultos: en el Brasil, por ejemplo, el 15% de los alumnos matriculados en cursos universitarios ya los realizan a distancia. Esa cifra en intenso avance incluye tanto a los cursos que podrían ser adjetivados como *gourmet*, destinados a profesionales en plena carrera que desean actualizarse o especializarse pero no tienen tiempo para desperdiciar con minucias, como a las ofertas *fast food* que se multiplican en el otro extremo del abanico, con un perfil de clientela "más vieja y más pobre"; es decir, aquellos que no puede darse el lujo de ir a un colegio tradicional.[200]

De todos modos, está claro que para los adultos que quieren capacitarse es más fácil y puede tener cada vez más sentido optar por esas ofertas más flexibles en términos de espacios y tiempos. En el caso de los adolescentes y, sobre todo, de los niños pequeños, la situación es más compleja porque no se trata solamente de recibir un conjunto de instrucciones para el desarrollo profesional de ciertas habilidades, sino de un proyecto educativo más amplio que incluye la socialización infantil en el entorno cultural; y, fundamentalmente, de un *lugar* para estar durante cierto *tiempo* casi todos los días del año. Algo que, en última instancia, bien podría ser substituido por un "galpón". Por eso son raros los proyectos como el de las escuelas primarias suecas administradas por el grupo educativo Vittra: una de ellas, llamada Telefonplan y situada en Estocolmo, fue inaugurada en 2011 con la propuesta de "experimentar derribando las paredes de las aulas y poniendo en las manos de cada alumno una laptop". En ese establecimiento sorprendentemente gratuito, el diseño del espacio "se asemeja más a un pequeño parque de diversiones o a las

199. WEBER, Demétrio, "MEC veta aulas a distância no ensino médio". *Agência O Globo*. Rio de Janeiro, 26/1/2012.
200. LORDELO, Carlos, "Tecnologia democrática". *O Estado de São Paulo*, 27/2/2012.

oficinas de una empresa como Google que a una escuela tradicional".[201] En este colegio sin aulas, sin clases y sin notas, los alumnos se distribuyen libremente por los ambientes "flexibles y articulados" que componen su arquitectura, de modo que parecen trabajar de forma autónoma con sus computadoras portátiles: donde, cuando y como les resulte más cómodo y conveniente. Entre las ideas que afianzan ese proyecto, su directora destaca la intención de que la curiosidad y la creatividad florezcan en los niños, además de la tan mentada personalización: "los chicos tienen currículos individuales diseñados según sus propias necesidades y capacidades".[202] Cabe resaltar que aunque se prescinda de paredes internas, incluso en este caso los muros que separan al edificio escolar del mundo exterior continúan presentes; y ésos son más fundamentales que los otros para definir a una institución de confinamiento.

Aún así, ese tipo de iniciativas más osadas son escasas en el ámbito de la educación infantil e incluso en la secundaria, de modo que todavía sorprenden y encienden polémicas. En el ámbito universitario, en cambio, es cada vez más habitual que se impartan cursos enteros de licenciatura o posgrados a distancia, mientras se fundan "laboratorios sin paredes" con temporalidades flexibles y vocación global, y aquí sí los muros externos se desvanecen en buena medida. Sucede que el perfil del estudiante adulto contemporáneo se adhiere de modo más dúctil a la figura emprendedora y proactiva que esas propuestas solicitan: alguien capaz de trazar su carrera en torno a proyectos individuales para diferenciarse y vencer a los demás, algo casi opuesto a la vocación integradora y homogeneizante esgrimida por el antiguo dispositivo pedagógico. Sin embargo, hay un detalle importante: para aprovechar un programa de *e-learning* hace falta dedicación y perseverancia, además de una capa-

201. GUYOT, Carlos, "Escuelas sin aulas en el horizonte". *La Nación*, Buenos Aires, 29/1/2012.

202. *Vittra Telefonplan*: http://vittra.se/english/Schools/StockholmSouth/Telefonplan.aspx.

cidad de concentración que permita estudiar en ambientes no escolares. Por otro lado, cada aluno tiene que organizar su propio horario de estudios y, con frecuencia, hay que conciliar esas actividades con uno o varios empleos. Por todo eso y a pesar de los prejuicios que todavía la estigmatizan, "muchas veces, el alumno de educación a distancia es más dedicado que el de la educación convencional", explica la pedagoga Claudete Paganucci, autora de una tesis sobre el asunto, resaltando que "aprender en casa exige disciplina y persistencia". Algo que no parece formar parte del menú básico de los niños y jóvenes actuales, desprovistos de las marcas antes suministradas por las instituciones disciplinarias. Pero la interacción a través de redes informáticas "puede funcionar mejor que en el aula", agrega la especialista, "ya que el alumno tiene la posibilidad de discutir individualmente –y repetidamente– con el profesor sobre el contenido trabajado".[203]

Algo de eso también constató Cristina Corea, a partir de su propia experiencia en un seminario de posgrado impartido en ambas modalidades que ella misma coordinó. "Lo presencial estaba sobrevalorado respecto a lo virtual", concluyó la profesora, aunque su hipótesis inicial "era que la presencia, el hecho de compartir un espacio y un tiempo instituidos, le otorgaba a la situación pedagógica un espesor, una envergadura y unas cualidades que lo virtual no tenía". Sin embargo, contrariamente a ese prejuicio todavía usual, "la modalidad virtual permite un sostén del vínculo pedagógico que hoy la modalidad presencial no tiene". Y eso en varios sentidos, incluso en el más básico: en los cursos universitarios, los grupos presenciales suelen encontrarse una o dos veces por semana, mientras que la interacción online es mucho más frecuente ya que la ubicuidad del dispositivo permite que cada uno se conecte cuando está en condiciones de participar, lo cual no siempre ocurre en las aulas comunes. De modo

203. ROCHA, Mariana, "Novos rumos da educação a distancia". *Ciência Hoje On-line*, 27/03/2012.

que esa flexibilidad puede constituir "una gran ventaja sobre la institucionalidad del aprendizaje presencial, que fija un horario y un lugar, una distancia real que hay que atravesar".[204] Se advierte, por tanto, algo inesperado: dadas las transformaciones ocurridas en la subjetividad de los estudiantes —y de los profesores— en creciente contacto con las herramientas digitales, la fluidez de las posibilidades de conexión puede resultar más provechosa para el aprendizaje que la rigidez del confinamiento.

Además, otra sorpresa que suelen deparar ese tipo de experiencias es que los efectos de la dispersión parecen más insidiosos en el aula que en la interacción a distancia. "La presencia institucional tal como está pautada en la modalidad llamada presencial, que en rigor habría que llamar tradicional, es altamente dispersiva", afirma Corea, ya que "la dispersión no está en Internet sino en nosotros".[205] Así, por ejemplo, además del cansancio, el ejercicio de la opinión —que es otro de los obstáculos más habituales para la producción de pensamiento— suele exasperarse en el aula presencial, mientras que puede inhibirse en los debates más formales cuyo soporte es la palabra escrita, aunque éstos ocurran vía Internet. Por eso, las tecnologías de información pueden funcionar como estrategias cohesivas y, de hecho, se usan cada vez más como un apoyo extra en los cursos tradicionales: se montan foros de discusión y se envían materiales complementarios por correo electrónico, por ejemplo. De modo que quizás cabría nombrar de otra manera a estas nuevas prácticas: el aprendizaje a través de redes informáticas no se define necesariamente por la falta de presencia, por la distancia o por la experiencia de una ausencia, sino que puede constituir un tipo de vínculo más productivo que el que se genera en el confinamiento. Sin embargo, aún es muy poco lo que se sabe en este terreno todavía experimental, sobre todo en el caso de la

204. COREA, Cristina, "La destitución de la interpelación pedagógica". En COREA; LEWKOWICZ, ob. cit.; p. 91 y 94.
205. COREA, ob. cit.; p. 93.

educación de niños y adolescentes, aunque sin duda es un camino que deberá ser explorado.

Claro que habrá que aprender a lidiar, también, con la volatilidad inherente al ámbito "virtual", caracterizado por la condición evanescente de la información, frente a la cual hay que desarrollar estrategias activas de apropiación. No se trata exactamente de almacenar y registrar, operaciones típicas del dispositivo pedagógico, sino que aquí el desafío consiste en coagular y adensar el flujo. "La acumulación o el archivo trabajan para la institución del saber", distingue Corea, mientras que "la cohesión es necesaria para transformar la información en algo utilizable o significante".[206] Ahora no basta con registrar y almacenar porque suele faltar el tiempo y la capacidad para hacer decantar las informaciones que fluyen constantemente y se acumulan por toneladas. La subjetividad mediática no se siente amenazada por la alienación del desconocimiento, sino por la sensación de vacío y la desorientación, por cierta pérdida de sentido derivada de la falta de consistencia de lo que se lee o escribe en las redes, por ejemplo. De ahí que la necesidad de imprimir o el hábito de tomar notas a mano puedan pensarse como vestigios de las viejas prácticas pedagógicas, así como el deseo de presencia en la situación de aprendizaje, pero quizás también sean estrategias tendientes a generar cierta densidad en el caos centrífugo de la dispersión. Si el saber o el conocimiento que se transmitía según las reglas pedagógicas tradicionales podía resultar excesivamente sólido y consistente, demasiado categórico y tajante en su ambición de representar la verdad, la información adolece de volatilidad y fragmentación. De algún modo, las aulas informatizadas tendrán que enfrentar esas condiciones y lograr que funcionen a su favor.

Una noticia recientemente divulgada produjo un impacto simbólico que puede ilustrar estos procesos. La célebre *Enciclopedia Británica*, todo un emblema del dis-

206. COREA, Cristina, "Pedagogía y comunicación en la era del aburrimiento". En COREA; LEWKOWICZ, ob. cit.; p. 75.

positivo pedagógico moderno que empezó a publicarse en 1786, dejó de ser impresa en 2012 para transformarse en un sitio web. La decisión fue el corolario de una batalla perdida ante iniciativas como *Wikipedia*: mientras esa obra que se está creando colectivamente desde hace tan solo una década contabiliza diez millones de consultas diarias en su servicio online y gratuito, las ventas de los gruesos tomos vienen cayendo con estrépito. Hace ya veinte años que la edición impresa se complementa con materiales disponibles en Internet, que cosechan unas cien mil visitas diarias, pero ahora ese sitio albergará todo el material a disposición de quienes paguen algunas decenas de dólares anuales. "Es un cambio histórico pero tiene sentido, no sólo porque la audiencia está en Internet, sino también porque ese soporte permite actualizar más rápidamente los contenidos", explicaron los editores. Sin embargo, aunque intente ponerse al día, esa obra parece enquistada en la lógica escolar de un modo comparable a como *Wikipedia* encarna lo que se está gestando ahora. No sólo porque esta última nació en red y esa ubicuidad constituye su mayor virtud —aun al precio de eventuales inexactitudes y bastante volubilidad—, sino también porque se renueva todos los días en casi trescientos idiomas gracias al trabajo voluntario de miles de usuarios de todo el mundo, contemplando veinte millones de tópicos mientras su ilustre ancestro letrado sólo define setenta y cinco mil asuntos. Claro que ésta última contaba con la solidez de textos firmados por figuras de la talla de Sigmund Freud, Albert Einstein, Marie Curie o Leon Trotsky, pero también ha sido acusada de publicar artículos "desfasados, burgueses, racistas o sexistas".[207]

207. VARISE, Franco, "Un hito del saber que deja de imprimirse". *La Nación*, Buenos Aires, 15/3/2012.

14

¿Resistir al confinamiento o sobrevivir a la red?

Si uno de los dramas históricos más vitales de los sujetos modernos que habitaron los siglos XIX y XX fue la búsqueda de la libertad escabulléndose del aprisionamiento disciplinario o desenmascarando sus mecanismos, ¿cuál sería su equivalente hoy en día? "Muchos jóvenes reclaman extrañamente ser 'motivados', piden más cursos, más formación permanente", apuntaba Deleuze en aquel texto ya citado; "a ellos corresponde descubrir para qué se los usa, como sus mayores descubrieron no sin esfuerzo la finalidad de las disciplinas".[208] Es cierto que hoy parece obvio y, en buena medida, sencillo: para escapar del confinamiento bastaba con sortear o destruir sus muros, algo que se lograba enfrentando valientemente a las jerarquías o haciendo estallar los cerrojos con jubilosa rebeldía. Esa victoria con tintes heroicos llevaba a conquistar el romantizado espacio exterior, en el cual no regían las odiosas normas de los reglamentos: las calles de las ciudades, los bares y los cafés, el campo y el mar. Sin embargo, huir del control en que estamos "enredados" y sobrevivir a la saturación por hiperconexión parece mucho más difícil, quizás porque se trata de nuestra propia batalla y en ella se nos juega la vida.

El nuevo medio ambiente propaga cierta sensación, vaga y amorfa pero muy insidiosa, de que ya no habría forma de luchar contra lo que existe: las cosas son así y listo, pues al final y al cabo no se nos escapa que podrían ser mucho peores. No obstante, quizás como nunca antes, aunque el entusiasmo y las audacias puedan escasear, no faltan yacimientos en los cuales buscar los ingredientes

208. DELEUZE, ob. cit.; p. 23.

capaces de engendrar nuevas armas y, con ellas, intentar la proeza de ampliar el campo de lo posible. La filosofía, la ciencia y el arte son tres de esos territorios en los cuales los sujetos modernos solían buscar esa materia prima; y en el caso que aquí nos ocupa, por ejemplo, la producción artística del último siglo fue un importante catalizador de esa metamorfosis, amén de las más obvias luchas políticas, jurídicas y socioeconómicas. El conjunto de pequeñas delicias y grandes penurias inoculadas por la escuela en su apogeo se plasmó en incontables obras literarias, desde el vernáculo *Juvenilia* (1884), de Miguel Cané, y su casi compañero en las aulas argentinas de antaño, *Corazón* (1886), del italiano Edmundo De Amicis, hasta las mucho más sombrías *Tribulaciones del estudiante Törless* (1906), del austríaco Robert Musil, y las primeras sublevaciones exhaladas por *El cazador oculto* (1951), del norteamericano J. D. Salinger.

Pero no sorprende que haya sido el cine el encargado de metabolizar con más vigor las insurrecciones que propiciaron el gran derrumbe. Uno de los primeros bastiones de esa epopeya es casi extemporáneo y ya fue mencionado: el simpático mediometraje *Cero en conducta*, realizado por el joven Jean Vigo en 1933, en vísperas de su muerte y dos años antes de poder cumplir su primera treintena. De alguna manera, esa película se hermana a *Tiempos modernos*, el clásico que Charles Chaplin presentó en 1936 y que encarna, hasta hoy, uno de los más contundentes libelos contra las crueldades de la sociedad disciplinaria. Esa genealogía podría continuar con el tono melancólico de *Los 400 golpes*, la obra autobiográfica que François Truffaut estrenó en 1959, denunciando escuelas y reformatorios en nombre de una insobornable libertad creadora y juvenil. *Crónica de un niño solo*, de Leonardo Favio (1965), podría presentarse como su versión latinoamericana. Luego vinieron otras películas mucho más enfáticas, que invitaban sin demasiados tapujos a poner bombas y hacer estallar la sacrosanta institución escolar. En *If*, por ejemplo, dirigida por Lindsay Anderson en el muy emblemático año 1968, el escenario es un rígido colegio inglés y el enredo mues-

tra una cruda rebelión liderada por otra figura alegórica del universo disciplinario en declive: un estudiante encarnado por el actor Malcolm McDowell, protagonista de *La naranja mecánica*.

Pero si se trata de mencionar escenas que se imprimieron con fuerza en el imaginario colectivo, no se puede eludir aquella imagen de *The wall* que muestra una fila bien alineada de cuerpecitos infantiles patéticamente dóciles y útiles, todos uniformizados en azul marino y sin expresión en los rostros, que se dirigen con paso firme hacia una picadora de carne. Metáfora poco sutil y bastante implacable de los mecanismos escolares, ese artefacto no hacía más que homogeneizar las singularidades para convertir a la joven sustancia vital en ladrillos idénticos que sedimentarían el imperturbable edificio de la sociedad industrial. Corría ya el año 1982, sin embargo, y por eso todo vibraba al son de una marcha con furia destructiva: "no necesitamos educación, no necesitamos control mental, basta de oscuros sarcasmos en la clase... maestro, ¡deje a los chicos en paz!". Así, en ese manifiesto audiovisual sonorizado por Pink Floyd y filmado por Alan Parker, aunque el severo docente en cuestión siguiera descargando diariamente sus frustraciones y su pequeña dosis de poder jerárquico sobre aquellos infantes aterrorizados, la pantalla ya denunciaba su irrevocable decadencia. Al final, la colosal figura cae ruidosamente de su pedestal y se desbarata hasta la chacota, llegando incluso a ser ridiculizada en una estampa de la vida conyugal: en la miseria de su hogar pequeño burgués, a la hora de cenar, la tan temida autoridad escolar pierde toda su pompa y se somete a los abusos emitidos por la dominación ramplona de su señora esposa. Queda rematada así, con un buen puntapié, la hecatombe de todas esas instituciones disciplinarias y sus respectivos valores.

Cabría mencionar, todavía, algunas bellas películas sobre profesores que imprimieron marcas en sus alumnos, sobre todo por su capacidad de ofrecerles una rendija para huir de las penurias del confinamiento a través de la imaginación y el deseo de libertad, en contextos de

asfixia tachonados por una disciplina férrea y otros abusos del dispositivo pedagógico en sus épocas gloriosas. En ese conjunto se encuadran *La lengua de las mariposas* (de José Luis Cuerda, 1999), *La sociedad de los poetas muertos* (de Peter Weir, 1989) y *Los coristas* (de Christophe Barratier, 2004), así como *That's what I am* (de Michael Pavone, 2011) y *Machuca* (de Andrés Wood, 2004). A pesar de las tragedias y los finales poco felices que suelen tener este tipo de relatos, un denominador común es que esas figuras singulares siempre logran dejar huellas en algunos de esos chicos con los que trataron de dialogar. No es el caso de aquellas obras cinematográficas mucho más desahuciadas que abordan la misma temática con desenlaces catastróficos, tales como *El señor de las moscas* (de Harry Hook, 1990) y *La ola* (de Dennis Gansel, 2008), o bien el capítulo denominado *Non-fiction* de la muy ácida *Storytelling* (de Todd Solondz, 2001). También hay largometrajes que recurren al esquema opuesto: alumnos demasiado rebeldes o problemáticos que encuentran, finalmente, un profesor redentor, tales como: *Mentes peligrosas* (de John N. Smith, de 1995) y la clásica *Al maestro con cariño* (de James Clavell (1967). De cierta manera, este último modelo parece más caduco que el anterior, aunque pueda revivir en versiones heroicas de un naturalismo a veces agobiante, como es el caso de *Hoy empieza todo* (de Bertrand Tavernier, 1999).

Pero vale la pena detenerse en una película bastante reciente que podría encuadrarse en esa misma categoría: se trata de la ya mencionada *Entre los muros*, que estrenó con cierta repercusión en 2008. El filme registra, a todo color, las peripecias de otro tipo de maestros y —también y sobre todo— de otros alumnos. En una escena paradigmática, estos estudiantes del globalizado siglo XXI cuestionan a su profesor que intenta enseñarles a manejar correctamente su propio idioma: los jóvenes se resisten a aprender los tiempos verbales de *la belle langue* con cierto desprecio y bastante desgano, preguntando de qué les serviría desperdiciar su energía aprendiendo la conjugación del subjuntivo si "ya nadie habla así" y eso "es algo de la Edad

Media". De nada sirven los titubeantes argumentos del docente, que llega a ser objeto de burlas cuando confiesa que la noche anterior, sin ir más lejos y en una cena con sus propios amigos, se había llegado a utilizar la denostada forma verbal. Con alcurnia autobiográfica y un estilo ambiguamente documental, la película dirigida por Laurent Cantet se basa en un libro escrito por su protagonista, el mentado profesor de francés François Bégaudeau, que se auto-interpreta en situaciones cuyo realismo es innegable. Así, oscilando entre algunas punzadas de un sarcasmo inclemente y cierto tono nostálgico ante la evaporación de un oscuro sueño de orden, la pantalla exhibe algo que ya se sabe: la total incompatibilidad de esos cuerpos infantiles y adolescentes de hoy en día con las anticuadas normas colegiales. No parece haber manera de entablar un diálogo entre esas inquietas subjetividades tan contemporáneas, por un lado, con sus propios sueños y ambiciones, sus modos de vida y sus realidades cotidianas; y, por otro lado, la parafernalia escolar, con sus anquilosados ritos disciplinarios y su vana insistencia en las diferencias jerárquicas, su vapuleado respeto por la tradición letrada y su apuesta al valor del esfuerzo a largo plazo.

No es casual que la película francesa aluda, desde su propio título, a las prácticas escolares como algo que ocurre encorsetado "entre los muros". El confinamiento es una característica esencial de aquel régimen que estamos abandonando, porque sus dispositivos ya no funcionan y todo su aparataje ha dejado de ser útil. Ahora uno de los mecanismos más eficaces para sujetarnos no es el encierro sino algo que está muy asociado a la conexión permanente y voluntaria: la deuda, tanto en el sentido literal como metafórico. Los sujetos contemporáneos no se encuentran más confinados sino "endeudados", como bien detectó Deleuze, porque en la sociedad de control nunca se termina nada.[209] Por eso abunda la sensación de que el tiempo es siempre insuficiente y se escurre demasiado rápido, que

209. DELEUZE, ob. cit.; p. 19.

todo es urgente y veloz, que estamos atrasados y con varias deudas simultáneas encarnadas en cosas pendientes que jamás se podrán consumar. Porque hay una cantidad infinita de opciones posibles y una supuesta libertad de opción en todos los planos, siempre calcada en los moldes del mercado; y, además, se cree que en esa vorágine de múltiples posibilidades nadie debería perderse nada. El problema es que, al "sufrir por superfluidez", nada se decanta y, en consecuencia, terminamos perdiéndolo todo. "Es demoledora la sensación que tenemos de que las cohesiones son contingentes o precarias, los proyectos no duran demasiado y hay que volver a empezar", constata Cristina Corea.[210]

Ocurre que la lógica de la sociedad de control en que vivimos funciona a corto plazo y es de rotación rápida, como explicaba Deleuze, pero al mismo tiempo es continua e ilimitada. Mientras cada una de las instituciones disciplinarias operaba como un molde discontinuo con reglas semejantes pero específicas —de la escuela al cuartel, de la fábrica al asilo—, la articulación presente no necesita muros divisorios para poner en acción sus modulaciones incesantes al aire libre, gracias a los dispositivos electrónicos que cubren toda la superficie global y responden con extrema precisión. Por eso no son sólo las paredes de la escuela las que se derrumban hoy en día, sino también las de otras instituciones panópticas como la cárcel y el hospital público. En algunos casos, ese hundimiento llega a ocurrir literalmente —vidrios y ladrillos que estallan con violencia o se desploman por pura desidia— pero en su mayoría está sucediendo al menos metafóricamente, con la subrepticia infiltración de los muros gracias a las redes inalámbricas de comunicación, facturación y monitoreo.

Tampoco sorprende, por tanto, que la película de Cantet termine mostrando una aparente armonía en el juego de futbol que tiene lugar en el patio de la escuela pari-

210. COREA, Cristina, "Fraternidad, aguante, cuidados: La producción subjetiva en el desfondamiento". En COREA; LEWKOWICZ, ob. cit.; p. 135.

siense, a cielo abierto, con risas y otras manifestaciones de distensión grupal entre todos los protagonistas de la tragedia educativa antes disecada. Allí, en cambio, afuera de los muros, se propaga una alegría espontánea, una festiva ligereza que estaba completamente ausente en el cuadrilátero confinado donde se pretendía impartir lecciones. Esas escenas de lúdico intercambio al aire libre se entremezclan, en silenciosa conclusión, con imágenes mudas del aula vacía. Sin embargo, en aquel espacio enrarecido todavía resuenan ecos de la confesión de una de las alumnas, que hasta entonces había permanecido callada pero en ese instante final disparó —en tono solemne y con más vehemencia que todas las otras frases pronunciadas a lo largo de la película— que ella no había aprendido *nada* en todo el año lectivo, que no entendía cuál era el sentido de eso que hacían diariamente en el colegio y que, aunque le faltara todavía un año más de escolarización para decidir si proseguiría los estudios con el fin de obtener un título profesional, ella sabía que no lo haría. No quería seguir aprendiendo nada, ya que de hecho nada había aprendido, entonces optaba por no repetir esos rituales de enseñanza amurallada en cualquier otra institución de encierro. Mucho más que en las otras escenas de la película, en ésta, el docente se queda literalmente sin palabras. "Ante la frustración por no poder enseñar, ante el hecho de llegar a una institución educativa con una expectativa y que esa expectativa siempre sea defraudada, nuestra preocupación se fue desplazando de *qué se enseña* a *por qué no se puede enseñar*", contaba Cristina Corea en uno de sus artículos.[211]

Una posible respuesta a esa inquietud es la tesis del desajuste histórico o la incompatibilidad que se ha generado entre el dispositivo escolar y los chicos de hoy en día, que ya no encajan en los moldes de aquella categoría en vías de extinción: el alumno. Ante la constatación de ese desfasaje, de ese malentendido entre la subjetividad del que (no)

211. COREA, Cristina, "Los chicos-usuarios en la era de la información". En COREA; LEWKOWICZ, ob. cit.; p. 175.

aprende y la del que pretende enseñar, tanto unos como otros intentan desplegar estrategias capaces de consumar la experiencia del aprendizaje, algunos con más ingenio y suerte que otros. En definitiva, por parte de los estudiantes que quizás ya no sean tales, lo que se busca en muchos casos no es exactamente aprender sino "aprobar", y quizás no pocos docentes también se hayan resignado a no enseñar sino a salir del paso de la mejor forma posible. Por todo eso, aunque a algunos estudiantes todavía les sirva de algo o logren adaptarse con relativo suceso al extraño ambiente escolar, sacando provecho de lo que éste aún les puede dar, son muchos los que sienten que tal esfuerzo carece de sentido. Conviene subrayar nuevamente que esa diversidad de experiencias suele estar, también, ampliamente atravesada por graves diferencias socioeconómicas, que agregan todavía más complicaciones a un cuadro ya de por sí bastante delicado. De todos modos, y más allá de los matices y las contradicciones que sin duda existen, la problemática aquí tratada detenta características universales: es fruto de la situación histórica en que nos encontramos inmersos, en esta sociedad globalizada de principios del siglo XXI; y, por tanto, es a partir de ella que debemos pensar y actuar.

A modo de conclusión

Inventar nuevas armas

En las páginas de este libro se intentó montar un mosaico compuesto por los diversos factores que están en juego en el fenómeno conocido como "crisis de la escuela", con el foco puesto en las subjetividades influenciadas por el uso de dispositivos digitales, intentando contextualizar de ese modo la incorporación de computadoras y el acceso a las redes informáticas en el aula. El objetivo era adensar el debate sobre ese importante proceso que se encuentra en pleno curso, aportando una voz externa al campo pedagógico que conjugase una mirada genealógica y antropológica capaz de interrogar su sentido histórico y, de paso, suscitar algunas provocaciones tendientes a ampliar el abanico de preguntas. No sabemos cómo continuará esta historia, que de todos modos se mueve a toda velocidad, y quizás ésa sea una de las características más apasionantes de vivir en esta época: la aventura de ser contemporáneos. El futuro aún nos depara muchas sorpresas, incluso en sus vertientes más inmediatas, y en ese torbellino todas las previsiones son esquivas. Si de algo no cabe duda, sin embargo, es que las nuevas generaciones hablan un idioma bastante diferente del que comunicaba a aquellos que se han educado teniendo a la escuela como su principal ambiente de socialización y a la "cultura letrada" como su horizonte universal, con el firme sostén institucional del proyecto moderno cobijado por cada Estado nacional. Y de esos jóvenes del siglo XXI depende, en buena medida, el desarrollo de los próximos actos de este drama.

"No se trata de temer o esperar, sino de inventar nuevas armas", atizaba Deleuze en su texto publicado hace más

de veinte años.[212] Se refería, probablemente, a la creación de estrategias capaces de superar viejos fantasmas y resistir a los más flamantes mecanismos de control asociados a "las maravillas del marketing", para expandir tanto lo imaginable como lo que de hecho se puede hacer. Pero, ¿qué armas serían ésas? Pues bien, es más fácil nombrarlas que empuñarlas o siquiera imaginarlas, aunque admitir la necesidad de inventarlas quizás ya sea bastante. ¿La solución para revitalizar a la educación sería incorporar los medios de comunicación y la conexión global al ámbito escolar, como de hecho se está intentando con bastante osadía, contra las muchísimas resistencias y dificultades que todavía se yerguen? La incertidumbre es profunda y compleja, pero sin duda habrá que explorarla. ¿Es posible llevar ese proyecto a sus últimas consecuencias, abriendo los viejos muros disciplinarios al aluvión del flujo informativo, y lograr que la institución así intervenida siga conservando su condición de colegio? Y más, ¿sería deseable persistir en esa definición? Lo que se intentó proponer en este ensayo es que, para poder responder a todas esas preguntas, hay pensar a fondo esta cuestión: ¿para qué necesitamos, hoy, a las escuelas? ¿Qué queremos que esos establecimientos hagan con los niños y jóvenes contemporáneos, o con los que vendrán más adelante?

Una encuesta realizada hace un par de años reveló que, a pesar de todo, la escuela pública es una de las instituciones que más confianza despiertan, particularmente entre los argentinos. Según el estudio efectuado por la empresa Ibope y denominado *Índice de confianza social*, en una escala del uno al cien, las relaciones interpersonales merecieron ochenta puntos mientras que las instituciones no lograron llegar a los cincuenta, confirmando una vez más el descrédito del dispositivo estatal. Pero lo notable es que el valeroso colegio fue el mejor posicionado entre los miembros de ese último y vapuleado conjunto. "La gente puede creer que la escuela es ineficiente o aburrida, pero

212. DELEUZE, ob. cit., p. 22.

no que es corrupta, y eso aumenta la confianza", declaró un especialista en educación consultado por la prensa al divulgar los datos.[213] Quizás sea poco y deberíamos soñar más alto, antes de que esos valores que todavía la apuntalan pierdan su capacidad de evitar el derrumbe. Por eso, como un antídoto que tiende a esquivar tanto los moralismos nostálgicos y el malestar desganado como los festejos huecos de ocasión, Deleuze advertía, también, que no cabe indagar "cuál régimen es más duro o más tolerable, ya que en cada uno de ellos se enfrentan las liberaciones y las servidumbres".[214] Lo cierto es que volver marcha atrás en el tiempo no se puede y, además, tampoco sería sensato tirar por la borda tantas conquistas obtenidas en la lucha contra las asperezas del mundo disciplinario, que con altos costos y no poco dolor logramos desmantelar.

Por eso, aunque todavía no hayan surgido respuestas o proyectos alternativos más o menos convincentes, reflexionar acerca de este asunto es tan urgente como actuar en consecuencia, y ese reto les incumbe sobre todo a los más jóvenes. A esos chicos que viven en su propia piel, todos los días, ese malestar provocado por la falta de sentido de algo que no termina de cuajar y cuyo cuestionamiento podría derivar, tal vez, en grandes replanteos y fantásticas invenciones. Estas páginas constituyen una tentativa de fomentar ese diálogo, convocando varias voces en una suerte de apuesta. En síntesis, ese coral sugiere que la escuela —o aquello que emerja de su fusión con las redes informáticas y que aún resulta innombrable— quizás podría asumir cierto papel disruptor de los flujos contemporáneos, instaurándose como un repliegue del mundo a partir del cual se podría resistir activamente a los efectos disgregadores de la conexión. El desafío es enorme, puesto que implicaría inventar un dispositivo capaz de lograr que esas paredes carcomidas y cada vez más infiltradas vuelvan a significar

213. SAN MARTIN, Raquel, "A pesar de la crisis educativa, la gente aún confía en la escuela". *La Nación*, Buenos Aires, 12/1/2010.
214. DELEUZE, ob. cit.; p. 19.

algo y, así, que se transforme tanto su vieja función confinante y disciplinadora como su emergente condición de mero *galpón*.

Quizás se trate de "hacer más opaco un mundo que parece ser cada vez más transparente", como argumenta Veiga Neto.[215] O, en palabras de Deleuze, descubrir líneas de fuga que provoquen cortocircuitos en esa lógica y permitan burlar sus espejismos: "crear vacuolas de no comunicación, interruptores, para escapar al control".[216] Si la "utopía cinética" de la modernidad terminó lanzándonos a la catástrofe del hiper-movimiento, tal vez haya que resistir a esa "movilización infinita", como la nombró Sloterdijk, recurriendo a un nuevo tipo de pasividad o de lentitud, una suerte de quietud cuidadosamente construida que, sin duda, será muy diferente de aquella pre-industrial contra la cual se irguió el fabuloso proyecto moderno.[217] Además de poner en práctica esas tácticas tendientes a detener los flujos para que algún sentido pueda coagular, siguiendo las propuestas de Correa y Lewkowicz, dichas operaciones deberían ser realizadas en contacto sensible con los demás, aunque se haya desfondado el suelo que solía garantizar los vínculos en la situación escolar. En definitiva, se trata de que en las clases vuelva a pasar algo, pero que eso que suceda sea distinto a lo que solía ocurrir algún tiempo atrás porque así lo estipulaban los reglamentos: ahora, contra el tedio y la dispersión, hay que darle espesor a la experiencia suscitando entusiasmo y ganas de aprender. Al final, como afirmó Vasen, "la atención es resultado de una curiosidad despertada por un mundo interesante".[218] Y, como se supone que escribió Montaigne hace cuatrocientos años,

215. VEIGA NETO, ob. cit., p. 119.

216. DELEUZE, Gilles, "Entrevista con Toni Negri", publicada originalmente en la revista *Futur Antérieur*, N°. 1, 1990, y luego en *Conversaciones*. Valencia, Pre-Textos, 1996.

217. SLOTERDIJK, Peter, *La mobilisation infinie: Vers une critique de la cinétique politique*. Paris, Seuil, 2003.

218. VASEN, ob. cit.; p. 129.

"el niño no es una botella que hay que llenar, sino un fuego que hay que encender".[219]

Claro que, para consumar semejante meta, será necesario cambiar radicalmente a los colegios, y para eso no basta con dar el vertiginoso primer paso que consiste en desactivar el confinamiento mediante la irrupción de las nuevas tecnologías. Falta, sin duda, lo más difícil: redefinirlos como espacios de encuentros y diálogos, de producción de pensamiento y decantación de experiencias capaces de insuflar consistencia a las vidas que los habitan. No se trata, de modo alguno, de restaurar la vieja y supuestamente buena institución decimonónica, ni tampoco de actualizarla transformándola en un nodo más de las redes de conexión para disolverla fatalmente en esa metamorfosis. ¿De qué se trata, entonces? De reinventarla como algo todavía impensable. Nada simple, sin duda, pero ése es el tipo de combate por el cual valdría la pena jugarse.

219. SAVATER, ob. cit.; p. 1.